Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370314
Centre d'intérêt: 260

Commission scolaire régionale Jean-Talon (Charlesbourg, Québec) Action "Projet-pilote".

Intégration progressive de groupes d'handicapés auditifs à l'école des entendants, niveau primaire, projet I / Commission scolaire régionale Jean-Talon, [Action "Projet-pilote" ; responsable, Andrée Boisclair]. -- [Charlesbourg] : La Commission, 1980.
78 f. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Intégration de l'enfant handicapé auditif, document II. Sous-titre: Exploration de quatre formules d'intégration devant faciliter d'une façon plus ou moins éloignée (dès le début du primaire ou au niveau de la polyvalente) l'intégration des personnes handicapées de l'ouïe. La couv. porte en outre: Ce document -- se rapporte au projet I qui a eu cours en 1979-1980 à la Commission scolaire régionale Jean-Talon.

Cote Dewey: 371.912'6'09714/C7341 Cote LC: HV/2579/.Q3

Descripteur(s): *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Services aux handicapés *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole Joseph-Paquin (Charlesbourg, Québec) *Ecole Notre-Dame-de-l'Assomption (Chicoutimi, Québec) *Ecole Marie-Leneuf (Trois-Rivières, Québec) *Ecole Saint-Albert-le-Grand (Montréal, Québec) *Centre de l'ouïe et de la parole (Québec, Québec)

Ce document, le deuxième d'une série de trois, vise à explorer les diverses façons d'intervenir et d'offrir des ressources pour répondre aux besoins des enfants handicapés auditifs. En fait, il traite de l'intégration, des conditions qui la rendent plus facile et harmonieuse et de la façon dont diverses écoles préparent et intègrent les enfants en tenant compte de leurs besoins: principalement l'école Joseph-Paquin de Charlesbourg, mais aussi l'école Notre-Dame-de-l'Assomption de Chicoutimi, l'école Marie-Leneuf de Trois-Rivières, l'école Saint-Albert-le-Grand et le Centre de l'ouïe et de la parole de Québec. Ces établissements sont décrits au plan de leur fonctionnement et de leur option éducative.

Au plan de la communication, le modèle de la prise en charge varie considérablement d'une école à l'autre, en fonction des ressources disponibles et des options de départ. Pour ce qui est des acquisitions scolaires, elles reposent essentiellement sur les initiatives de l'enseignant, mais sont souvent basées sur des expériences vécues. Enfin, en fonction du développement personnel et social, les intervenants se montraient soucieux des conditions affectives.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 02, 03, 04

Notice(s) connexe(s): 8270655, 8370315
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Jean-Talon
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370314

ACTION "PROJET-PILOTE"

INTEGRATION DE L'ENFANT HANDICAPE AUDITIF: DOCUMENT II

Ce document intitulé INTEGRATION PROGRESSIVE DE GROUPES D'HANDICAPES AUDITIFS A L'ECOLE DES ENTENDANTS (NIVEAU PRIMAIRE) se rapporte au projet I qui a eu cours en 1979-1980 à la Commission scolaire régionale Jean-Talon

dessin: Gabriel Lavigne

E D U Q 8370314

Le dessin de la page couverture représente la pensée humaine qui sort de la terre sous la forme d'un cerf-volant, d'où s'échappent les idées, les cercles, qui rencontrent l'amour, les coeurs.

INTEGRATION PROGRESSIVE DE GROUPES D'HANDICAPES AUDITIFS A L'ECOLE DES ENTENDANTS (NIVEAU PRIMAIRE)

Sous-titre :

Exploration de quatre formules d'intégration devant faciliter d'une façon plus ou moins éloignée (dès le début du primaire ou au niveau de la polyvalente) l'intégration des personnes handicapées de l'ouïe.

Projet I
Commission Scolaire
Régionale Jean-Talon

Date 31 août 1980

Ecole Joseph Paquin
et autres écoles de
la région 03

MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

BOISCLAIR, Andrée, Ph.D.,
Professeur agrégé
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LAFERRIERE, Thérèse, Ed.D.,
Professeur adjoint
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Assistant de recherche:

GRENIER, André
Animateur pédagogique
Ecole Joseph-Paquin

Responsable de ce document:

Andrée Boisclair

ONT PARTICIPE A LA DEFINITION DES PROBLEMES DE RECHERCHE

BOUCHARD, Pierre
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

CAYER, Louis
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

DALLAIRE, Louis
Responsable des projets
Coordonateur de l'enseignement spécial
Commission scolaire régionale Jean-Talon

FRECHETTE, Marc
Principal-adjoint, école Joseph-Paquin

GENOIS, Jacques
Principal, école Joseph-Paquin

GRENIER, André
Assistant de recherche
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

SAUVAGEAU, Cécile
Psychologue, école Joseph-Paquin

BOISCLAIR, Andrée
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LAFERRIERE, Thérèse
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

TABLE DES MATIERES

Description de l'ensemble de la recherche (problématique) et méthodologie 4
A. Objet de la présente étude 4
B. Ecoles visitées 7
C. Procédure de cueillette d'information 8
D. Questionnaire 9
E. Analyse des données 11

Ressources et services dans quatre écoles de la région 03 ... 13
A. L'école Joseph-Paquin (Charlesbourg) 13
B. L'école Notre-Dame-de-l'Assomption (Chicoutimi) 35
C. L'école Marie LeNeuf (Trois-Rivières) 39
D. L'école Saint-Albert-le-Grand et le Centre de l'ouïe et de la parole (Québec) 43

Analyse et considérations d'ensemble 57

Appendice A (questionnaire) 62

Appendice B (procédures d'entrevues) 75

Appendice C (calendrier de travail) 77

RESUME

La présente étude comprend deux volets: l'analyse des besoins des jeunes handicapés de l'ouïe et l'exploration des ressources et des services qui leur sont offerts.

La première partie de ce travail, celle dans laquelle nous avons davantage investi, est contenue dans ce que nous avons appelé le Cadre de référence ou le document I. Nous y présentons notre compréhension de l'ensemble des besoins du jeune déficient auditif. Pour ce faire, nous avons regroupé le tout sous les thèmes suivants: besoins de communication, de développement cognitif, de croissance affective et d'interaction sociale.

Une fois cette synthèse élaborée, nous avons voulu explorer comment dans différentes écoles et en particulier à l'école Joseph-Paquin de Charlesbourg on intervient et on offre services et ressources en regard de ces grandes catégories de besoins. Dans ce but, nous avons rencontré des intervenants des écoles Joseph-Paquin, Notre-Dame-de-l'Assomption (Chicoutimi), Marie LeNeuf (Trois-Rivières), Saint-Albert-le-Grand et du Centre de l'ouïe et de la parole (Québec). Nous nous intéressions au premier cycle du primaire et à chaque endroit nous interrogions, dans des entrevues orientées par un questionnaire, l'enseignante titulaire, le directeur ou la directrice, la rééducatrice ou le professeur de soutien, l'orthophoniste lorsqu'elle intervenait régulièrement dans les classes pointées et les parents (mère et occasionnellement le père). A chaque endroit, nous visitions un groupe-classe. A l'école Joseph-Paquin, nous sommes cependant allées dans trois classes.

La description des informations ainsi réunies constituent l'essence même du document II de cette recherche intitulée: Intégration progressive de groupes d'handicapés auditifs à l'école des entendants (niveau primaire). En écrivant ce texte, nous souhaitions surtout offrir quelques pistes de réflexion dans ce travail si exigeant de l'éducation de jeunes handicapés de l'ouïe.

Dans tout ce travail, l'intérêt sur les besoins et les ressources venait du fait que c'est en répondant au mieux aux besoins des enfants que l'on prépare aussi au mieux à l'intégration.

Le texte que nous proposons ici comprend trois parties. La première décrit les différentes composantes de notre exploration sur l'intégration ou sur la préparation à l'intégration (elle correspond dans l'ensemble à l'item 4 du guide du rapport de recherche proposé par le ministère de l'éducation). Autrement dit, elle servira à préciser le thème d'étude et à rapporter quelques éléments de méthodologie. Ensuite, chacune des quatre écoles visitées sera brièvement décrite soit dans leur fonctionnement même, soit au plan de leur option éducative, c'est-à-dire de leur façon de répondre aux besoins de leurs jeunes déficients auditifs. Enfin, un dernier paragraphe présentera une analyse d'ensemble.

Le tout dernier appendice (C) fournit l'ensemble de notre calendrier. Toutefois, précisons dès maintenant que cette étude entreprise avec l'équipe de la régionale Jean-Talon était à ce point ambitieuse qu'il nous a été impossible dans le si court temps dont nous disposions de réaliser une analyse raffinée des données que nous avons réunies. Les entrevues que nous avons faites dans quatre centres différents ont été précédées d'une longue démarche d'identification et d'analyse des besoins et des services à offrir aux personnes handicapées de l'ouïe. Ce travail est présenté dans ce que nous avons appelé le document I ou le Cadre de référence. Ce détour a évidemment demandé un bon moment de travail. En conséquence, faute de temps, ce n'est qu'un point de vue global et schématique que nous pouvons présenter ici.

Cependant, l'ensemble des données recueillies n'ont pas fini d'être analysées et de se répercuter.

Entre autres, chacune des personnes interviewées à l'aide de notre questionnaire l'a été par un assistant de recherche (André Grenier), seul ou avec l'une et/ou l'autre de nous. (Cependant, question de méthodologie, cet assistant de recherche n'était pas présent lorsque nous avons rencontré ses collègues de travail, c'est-à-dire le personnel de l'école Joseph-Paquin). Réintégrant maintenant ses fonctions d'animateur à l'école Joseph-Paquin, il sera possible à André Grenier de communiquer à l'ensemble du personnel de cette école les résultats de cette demi-année de travail de recherche et de faire part des nombreux points de vue auxquels il a été confronté.

DESCRIPTION DE L'ENSEMBLE DE LA RECHERCHE (PROBLEMATIQUE) ET METHODOLOGIE.

Nous présenterons ici l'objet de la présente étude. De plus, nous décrirons les principales caractéristiques des écoles visitées, la procédure de cueillette d'informations, notre instrument de travail. Enfin, quelques mots porteront sur l'analyse des données.

A. Objet de la présente étude

Déjà le chapitre premier du document intitulé Cadre de référence rappelle les modifications devenues nécessaires au projet initial et le cheminement qui a été fait en vue du choix de l'objet même de la présente étude.

> Il fut convenu que cette dernière porterait toujours sur l'intégration et surtout sur les conditions de l'intégration.

Déjà cette question constitue une toile de fond

des préoccupations de l'équipe de l'école Joseph-Paquin. De par les structures de cette institution, nombre de ses élèves sont appelés à continuer leur scolarité à la Polyvalente de Charlesbourg. En vue de ce passage, l'équipe de l'école Joseph-Paquin a à coeur de fournir une préparation adéquate à ses jeunes déficients auditifs. L'idée des conditions, et de la préparation à l'intégration, quel qu'en soit le moment et quelle qu'en soit la forme, ne peut qu'être constamment présente chez les enseignants(es) de cette école.

De plus, dans une perspective de développement de la communication et d'une croissance personnelle plus harmonieuse, l'école Joseph-Paquin a opté pour la communication totale. Ce choix mérite aussi d'être analysé en regard de l'adaptation de l'individu en lui-même, avec ses pairs et avec son monde environnant.

D'autres raisons incitent encore à faire cette étude sur l'intégration. Notons ce mouvement international en regard de la différence quelle qu'elle soit, mentionnons aussi les questions qui se posent à l'égard de la clientèle de l'école Joseph-Paquin qui s'avère parfois peu favorisée sous différents aspects. Rappelons enfin ces expériences d'élèves fréquentant l'école Joseph-Paquin et qui retournent dans leur milieu d'origine.

Pour toutes ces raisons, il fut décidé de considérer l'intégration sous l'angle des conditions qui la rendent plus facile et harmonieuse. De là, il n'y avait qu'un pas à franchir pour examiner comment ici et là on prépare ou on intègre (ressources et services offerts) les enfants en regard de ce que sont ces derniers et de ce qu'ils ont besoin.

Essentiellement, la présente étude porte

sur la réponse apportée par les différents milieux aux besoins des enfants.

Dans cette perspective, il fut convenu de jeter un regard intérieur à l'école Joseph-Paquin,

mais aussi d'aller voir comment on procède dans d'autres milieux.

Toutefois, une partie importante du travail sera réalisé à l'école Joseph-Paquin même,

et ce au premier cycle du primaire.

Ce choix de s'intéresser au début du primaire est facilement compréhensible dans une perspective de réflexion sur la préparation à l'intégration.

Notons, dès maintenant, que les différents centres visités ont été choisis en fonction de leur formule d'intégration.

C'est donc à partir de cet ensemble de spécifications que la présente étude a démarré. Au départ, il importait de clarifier notre propre compréhension des besoins et des ressources à l'égard des personnes handicapées de l'ouïe. Il fallait aussi s'entendre sur les postulats théoriques qui soustendent une telle étude et qui guident un ensemble de choix méthodologiques. Le document I - Cadre de référence - explicite le contexte conceptuel et théorique. Il n'y a pas lieu de reprendre ici ce qui a été écrit trop longuement. Rappelons simplement que nous avons ramené l'ensemble des besoins que nous avions identifiés sous trois titres principaux: les besoins de développement cognitif, les besoins de développement de la personne affective et sociale et les besoins de communication.

B. Ecoles et enfants visités

Quatre écoles ont été visitées. Deux se situent à Charlesbourg ou à Québec même (l'école Joseph-Paquin et l'école Saint-Albert-le-Grand), une est à Trois-Rivières (Marie-LeNeuf) et l'autre à Chicoutimi (Notre-Dame-de-l'Assomption).

Ces écoles ont été choisies en fonction de leur formule éducative. Ainsi à Saint-Albert-le-Grand, les enfants passent la plus grande partie de leur temps de classe avec des groupes d'enfants entendants, à Chicoutimi (Notre-Dame-de-l'Assomption), le groupe de jeunes handicapés auditivement est réuni dans une école d'entendants. Cette fois, il s'agit d'une classe de jeunes déficients auditifs située dans une école régulière. A Trois-Rivières (Marie-LeNeuf) la classe d'enfants déficients auditifs se retrouve dans une école qui regroupe les enfants handicapés physiques et sensoriels. Il s'agit donc d'une classe de jeunes déficients auditifs située dans une école "spéciale". Enfin, à Joseph-Paquin, l'école entière ne reçoit que des jeunes déficients de l'ouïe.

En résumé, dans notre exploration, nous avons tenu compte de différentes formules, lesquelles sont en quelque sorte en progression sur le continuum de l'intégration physique.

Précisons que trois des écoles visitées ont choisi la communication totale, une seule, l'école Saint-Albert-le-Grand, a opté pour une éducation oraliste.

De plus, notre intérêt portait sur des groupes de jeunes handicapés auditifs et non sur des individus pouvant se retrouver ici et là dans différentes classes.

Ces groupes devaient tous se situer au premier cycle du primaire. En tout, nous en avons visité six:

1 groupe à Saint-Albert-le-Grand (Québec)

1 groupe à Notre-Dame-de-l'Assomption (Chicoutimi)

1 groupe à Marie-LeNeuf (Trois-Rivières)

3 groupes à Joseph-Paquin (Charlesbourg)

Pour faciliter la discussion avec nos interlocuteurs(trices) dans chaque groupe nous avions identifié deux enfants à propos desquels les questions étaient posées et à propos desquels la discussion sur les ressources et les services offerts pouvait plus facilement s'élaborer. Autrement dit, le fait de penser à des enfants précis permettrait de concrétiser ses énoncés par des exemples, de mieux expliciter l'application des services et des ressources. Le choix de ces jeunes handicapés a été fait par la direction des écoles visitées et par les enseignantes concernées. Les seules critères que nous leur avions fixés étaient ceux de la surdité sévère ou profonde et le niveau académique. Au total douze enfants ont donc été identifiés, ils avaient entre huit et onze ans.

C. Procédure de cueillette d'information

A propos de chaque enfant identifié nous avons rencontré:

le professeur responsable de la classe;
le professeur de soutien ou l'équivalent;

la/le directeur(trice) de l'école;

le(la) rééducateur(trice) du langage et/ou l'orthophoniste et/ou l'audiologiste, selon les cas;

un/une enseignant(e) spécialisé(e) dans une matière non-académique (éducation physique - arts plastiques, musique).

la mère et/ou le père

En plus, à Joseph-Paquin, nous avons rencontré la psychologue et nous avons assisté à une période d'enseignement dans chacune des trois classes. Toutes ces personnes[1] ont été interrogées à partir d'un questionnaire. Au total nous avons fait 35 interviews:

16 à Joseph-Paquin
6 à Saint-Albert-le-Grand
5 à Marie-LeNeuf
8 à Notre-Dame-de-l'Assomption

D. Questionnaire de travail

Dans la présente étude, il s'agissait essentiellement d'explorer les différentes façons de répondre aux besoins que nous avions identifiés dans le document I - Cadre de référence.

Il y a bien sûr plusieurs façons d'examiner comment on répond à des besoins. L'une des possibilités consite à évaluer les résultats des interventions. Bien que ce choix présente des aspects "plus clairs", nous n'avons pu le retenir. En effet, nous aurions été particulièrement inconfortables dans l'interprétation

---

[1] Nous tenons à remercier chacune des personnes interviewées qui ont si aimablement accepté - en plus de leur travail quotidien - de réfléchir avec nous pendant deux, trois longues heures, et qui nous ont parlé de leurs propres choix éducatifs - parfois implicites - au plan du développement - affectif, social, cognitif et au plan de la communication - Nous avons aussi vivement apprécié que des enseignantes nous accueillent dans leur classe et acceptent de nous faire partager un moment d'apprentissage.

des résultats ainsi obtenus: un trop grand nombre de variables seraient restées incontrôlées (surtout les différences individuelles) de sorte que l'interaction entre les facteurs étudiés (les résultats des interventions) et les facteurs non contrôlés aurait assez bien brouillé le tout. De plus, il n'était pas question de notre part d'entreprendre "d'évaluer" sans plus (et aussi cavalièrement) le travail fait aux différents endroits visités.

Une autre façon d'explorer les services et les ressources aux jeunes déficients auditifs aurait été d'avoir un long contact, c'est-à-dire de séjourner un bon moment dans les écoles et d'utiliser alors plusieurs techniques (l'interview, l'observation, l'utilisation de certains rendements - etc.) Cette méthode qui permet de s'approcher de la vie d'une école est évidemment fort longue. De plus, dans le présent contexte, elle aurait été plutôt insupportable pour les enseignantes elles-mêmes.

Pensant qu'en réalité, l'analyse personnelle des intervenants était une source fort précieuse, optant, pour différentes raisons, pour une plus grande centration sur les perceptions et les conceptions individuelles des services et des ressources, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire. Ce dernier visait à explorer comment la personne interrogée percevait et concevait les services, les ressources et ses interventions auprès des jeunes handicapés auditivement. Nous voulions savoir comment, notre interlocuteur(trice) s'y prend, elle/lui dans le quotidien.

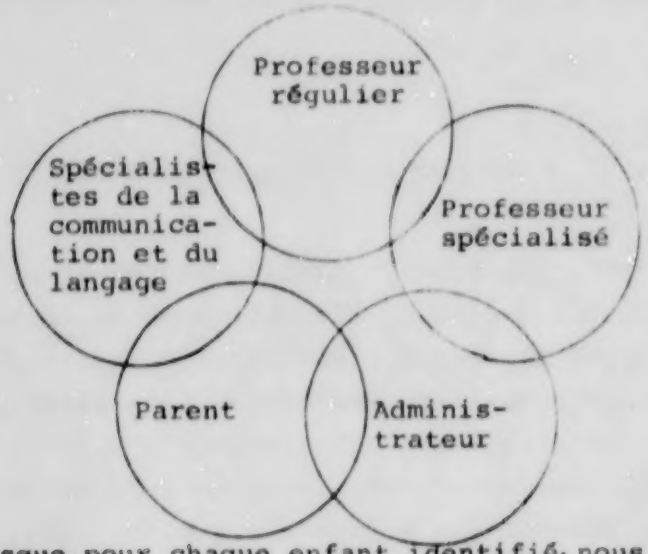
Au total, nous avions préparé 130 questions (voir appendice A). Comme il est précisé en appendice B, toutes n'étaient pas posées. Nous choisissions celles qui convenaient le mieux selon la fonction de la personne rencontrée. De plus, nous les reformulions

souvent afin de les mieux adapter. Toutes, cependant, visaient un besoin ou une facette d'un besoin identifié; plus précisément, chacune avait pour but d'explorer comment l'on répond à l'un ou à l'autre des besoins reconnus. Par exemple, pensant au besoin de développer son autonomie, nous pouvions demander: (Quelle est) votre réaction au fait, par exemple, que votre enfant fasse des achats au magasin par lui-même? (93). Considérant la tenacité comme une qualité fort utile, nous posions la question (10) suivante: L'incitez-vous à la tenacité dans ce qu'il/elle entreprend? Les questions posées allaient du plus global au plus particulier. Au sujet de l'acquisition du système de sons, nous demandions: En êtes-vous arrivé(e) à découvrir des façons de l'aider à mieux prononcer les sons du langage (81). Cette question permettait d'explorer (superficiellement, il faut le dire) les "procédés quotidiens" ou de discuter de programmes et de leurs différentes facettes (composition - évaluation).

En résumé, les questions posées se rapportaient aux trois grandes catégories de besoins (cognitif, affectif - social et de communication). Elles visaient non seulement une description de programmes, mais aussi une discussion autour de l'agir, des interventions et de leurs effets. C'était des perceptions de ce qui est vécu que nous allions chercher. Elles nous permettaient de s'approcher d'une réalité, de certaines croyances et aspirations. Chaque fois, c'était d'engagement dont nous parlions, mais aussi d'un système complexe de relations centrées sur le jeunes handicapé de l'ouïe.

E. Analyse des données

Au départ, l'approche que nous avions choisie nous menait à une analyse qualitative. Nous pensions que le modèle des données recueillies pouvait s'exprimer dans le schéma suivant:



Puisque, pour chaque enfant identifié, nous rencontrions l'ensemble des personnes nommées dans le schéma ci-haut notre analyse devait consister à dresser un tableau global des services et des ressources offertes et perçues en fonction des besoins perçus. Il fallait s'attendre à ce qu'il y ait des zones communes entre les différentes interventions et d'autres plus individualisées. Notons que le schéma ci-haut présenté est tout à fait arbitraire et fictif dans ses recoupements; tout de même il permet de mieux visualiser le genre d'analyse que nous devions être amenées à faire.

1.- Il s'agissait de dresser un tableau d'ensemble des ressources et des services offerts et perçus en regard des besoins perçus par les intervenants.

2.- Il s'agissait aussi d'identifier les zones d'accord entre les différents intervenants et les zones de différences individuelles en regard des ressources et des services offerts.

3.- Il s'agissait enfin d'examiner l'adéquation entre les besoins perçus et les ressources et services perçus et offerts.

Dans la réalité, faute de temps, nous n'arriverons qu'à présenter une analyse globale des entrevues réalisées.

RESSOURCES ET SERVICES DANS QUATRE ECOLES DE LA REGION 03

Notre attention portera d'abord sur l'école qui est au coeur du présent travail: Joseph-Paquin. Ensuite, André Grenier qui s'est rendu à l'école Marie-LeNeuf de Trois-Rivières et à Notre-Dame-de-l'Assomption de Chicoutimi décrira l'ensemble des services offerts dans ces deux centres où l'on reçoit des jeunes déficients auditifs. Enfin, nous présenterons des informations générales recueilliesau Centre de l'ouïe et de la parole et à l'école Saint-Albert-le-Grand.

A) L'école Joseph-Paquin

L'histoire des institutions est aussi le reflet des conceptions de la société. Tel nous paraît être le cheminement de l'école Joseph-Paquin. Actuellement, on y parle de jeunes handicapés de l'ouïe qu'il convient naturellement d'instrumenter au plan de la communication et pour lesquels on vise à un développement global optimal.

A cette école primaire, on reçoit des jeunes, tous déficients auditifs, venant pour beaucoup de la région immédiate de Québec, mais aussi de tout l'est de la province et même du Nouveau-Brunswick. A Joseph-Paquin, on ne refuse aucun enfant déficient auditif et on y fait tout le primaire. Bon nombre de jeunes débu-

tent leur éducation au langage et leur entraînement à la communication à leur arrivée à l'école Joseph-Paquin. C'est donc dire qu'il se fait beaucoup de démutisation avec les tout jeunes. A l'école Joseph-Paquin, on reçoit des enfants venant de milieux diversement instrumentés à l'égard de la personne handicapée. C'est pour tout ces enfants qui n'ont pas naturellement accès au langage oral que l'école se veut un milieu de vie, d'expression et de croissance authentique.

Cette école de la commission scolaire régionale Jean-Talon s'est constituée il y a quatre ans (septembre 1977) dans une partie des locaux même de l'Institut des sourds et avec les enseignants(es) de ce même Institut.

Les choix de cette école font l'unanimité des enseignants(es): la communication totale, l'instrumentation globale des enfants, y compris la formation académique mais aussi le développement d'ensemble.

Lors de nos discussions, il nous arrivait souvent de constater combien les personnes que nous interrogions étaient préoccupées par l'organisation de services toujours plus cohérents en regard des options de l'école et surtout en regard des possibilités de chacun des enfants.

Parallèlement à l'affirmation de l'option de la communication totale et à l'intensification de la formation académique, l'école Joseph-Paquin a beaucoup investi depuis ces deux dernières années sur la valorisation de l'image de la personne et en particulier de l'enfant handicapé de l'ouïe auprès du grand public. Dans cette perspective, les jeunes de l'école sont amenés à participer à différents concours - tels celui de la pancarte publicitaire, celui organisé par les caisses populaires, etc. Les élèves de Joseph-Paquin participent

aussi à des échanges inter-provinciaux. Il en est de même pour le sport: on favorise la formation d'équipes d'élites en vue de tournois inter-écoles. Les professeurs de l'école Joseph-Paquin ont a coeur que les jeunes déficients auditifs soient présents là où ils peuvent le mieux aider les entendants à se construire une image réaliste des jeunes déficients auditifs: des personnes handicapées de l'ouïe, mais des personnes aussi capables de développer des habiletés, en certains domaines souvent mieux que d'autres non-handicapés. C'est aussi le sens de la participation à la semaine de l'ouïe.

Cette école, où le directeur a aussi son adjoint, comptait, en 1979-1980, 152 jeunes handicapés de l'ouïe. Si nos perceptions sont justes, elle fonctionne essentiellement sur un modèle pédagogique. Nous voulons dire qu'au plein centre de l'organisation il y a les enseignantes et les enseignants auxquels (les) se joignent la psychologue et le conseiller d'orientation. Cette école s'est aussi greffée les services de l'Institut des sourds, tels ceux de l'audiologiste, de l'orthophoniste, du travailleur social et de l'infirmière.

Au cours de l'activité éducative, à Joseph-Paquin, il y a l'enseignant(e) qui est responsable de l'ensemble des apprentissages (de langage - de communication et d'ordre académique). Pour ce faire, elle (il) (et les enfants) reçoit l'aide du (de la) rééducateur (trice) et de l'animateur, occasionnellement de l'orthophoniste. Aux activités de classe s'ajoutent aussi celles de spécialistes (arts plastiques, éducation physique, natation). À Joseph-Paquin ces trois dernières disciplines occupent une place importance.

Un autre particularité: le comité d'école (ou

de parents), essentiellement composé de parents (neuf) mais aussi d'un représentant de la direction d'école et d'un représentant des professeurs. Ce comité se préoccupe à la fois des parents et des enfants de l'école. Ainsi, depuis quelques années, il a organisé une dizaine de séances d'information aux parents. C'est aussi lui qui a pris il y a quelques années l'initiative de cette participation aux colonies de vacances avec entendants, qui a entrepris des démarches auprès de Radio-Canada en vue d'obtenir la présence d'interprètes ou de médaillons à la télévision. A Joseph-Paquin, ce comité est très actif.

La direction de l'école s'appuye aussi énormément en ce qui a trait à la vie pédagogique (choix, amélioration de programmes, planification de journées pédagogiques, etc.) sur les avis du conseil de l'école. Ce dernier est composé de quatre représentants enseignants(es), d'une représentante du personnel de soutien (secrétaire), de la psychologue, de l'adjoint à la direction et du directeur lui-même. Ce comité est aussi constamment impliqué dans les décisions concernant la vie générale de l'école. Signalons que le comité d'école (ou de parents) et le conseil d'école sont en rapport étroit par le biais du principal, des représentants des enseignants(es).

Nous sommes entrées en contact avec les intervenantes de trois classes du premier cycle du primaire. Ainsi donc, décrivant les ressources et les services offerts nous ne ferons pas allusion à la maternelle - y compris la maternelle maison - ni à la prématernelle. Nous négligerons aussi le deuxième cycle du primaire et les services qui y sont davantage reliés, tels les interventions de la psychologue en regard de l'orientation au secondaire. Les groupes-classes auxquels nous nous sommes intéressées comprenaient chacun quatre ou

cinq enfants âgés en cette fin d'année 1980 de neuf à onze ans et demi. C'est en pointant deux enfants de chacun de ces groupes que nous avons fait nos rencontres.

Dans les prochains paragraphes, nous proposons notre compréhension des services offerts à ces jeunes. Notre intérêt portera sur l'aide fournie en vue de répondre aux besoins de communication, aux besoins d'apprentissage et aux besoins de développement affectif et social.

1) L'aide et le support à la communication

Les services devant faciliter l'expression et la communication se rapportent essentiellement à l'amplification, à son utilisation et au travail en fonction de la communication elle-même.

a) Amplification

A l'école Joseph-Paquin presque tous les enfants bénéficient de l'amplification par système radio MF (FM) (bio-coustique). Cet appareillage est utilisé quotidiennement dans les classes. De plus, les jeunes ont leur propre amplification individuelle. Dans les classes que nous avons visitées plus de la moitié des enfants portaient un contour d'oreille, les autres avaient un appareil au corps.

Les services d'audiologie sont fournis par l'Institut des sourds. De par une entente, les deux audiologistes de cette maison peuvent recevoir les enfants en tout temps et réciproquement les intervenants lisent et reçoivent les interprétations des audiogrammes et des diagnostics. Après l'examen de tout un groupe-classe, l'audiologiste rencontre l'enseignant(e) et la rééducatrice(teur) afin de leur faire part des résultats et de fournir certaines informations sur les conditions

de l'oreille moyenne. Les examens et l'appareillage se font sur place à l'Institut. En effet, l'Institut s'est affilié un audioprothésiste qui prend sur place les mesures (empreintes, etc.); c'est aussi lui, assisté d'un technicien, qui assure l'entretien et la réparation des prothèses. Naturellement, les parents peuvent opter pour les services d'un autre audioprothésiste et choisir des prothèses fabriquées par une compagnie autre que celle représentée par l'audioprothésiste de l'Institut.

Quant aux piles, c'est le professeur qui les remplace en classe. A la maison, ce sont les parents qui prennent l'initiative de les acheter. Jusqu'à maintenant, les audiologistes en fournissaient aux parents qui en faisaient la demande.

A Joseph-Paquin, les classes que nous avons visitées ne sont pas insonorisées comme telles (tapis etc.), mais l'acoustique de la maison (murs - plafonds) se prête particulièrement bien, nous a t-on dit, au rendement optimal des appareils MF (FM).

Il est entendu que, dans une si grosse école de jeunes enfants, ce qui a trait à l'évaluation, à l'achat, au remplacement, à l'entretien des prothèses et aux soins des oreilles (otites, etc) demande beaucoup de temps. Les différences et les réactions individuelles à l'amplification nécessite beaucoup d'attention. En plus des problèmes divers à régler le plus rapidement possible (bris - etc.), à chaque année on vérifie l'audition de chaque enfant. A l'Institut des sourds de Charlesbourg, les audiologistes qui travaillent auprès d'environ 250 jeunes sont particulièrement occupés. On tend à racourcir au mieux les délais de réparation (souvent 24 heures), mais bien sûr il y a des complications, des exceptions, lorsque par exemple l'audio-

prothésiste doit retourner l'appareil à la compagnie; tel est aussi l'ajustement des appareils M'. A Charles-Lourg, le service d'audiologie (sous sa forme actuelle) est relativement récent. L'audiologiste que nous avons rencontré avait plusieurs projets, surtout en regard de l'information et de l'entraînement auditif. De plus, entrevoyant la possibilité de l'addition d'une seconde chambre insonorisée et d'une aide additionnelle de secrétariat, on projetait prendre quelques mesures par année de l'audition des enfants avec leur amplification. Précisons que si les audiologistes assurent le suivi à l'occasion d'un changement de prothèse et finalement en tout ce qui a trait à l'amplification, c'est aussi eux qui se préoccupent des conditions de l'oreille moyenne et qui réfèrent les enfants au médecin et ensuite à l'oto-rhino-laryngologiste.

Si du côté de l'administration de l'école et du service d'audiologie on insiste pour offrir les possibilités optimales d'amplification, il reste l'autre pendant: le port des prothèses et surtout l'utilisation du gain acoustique. Cette utilisation on le sait ne se fait pas spontanément, elle repose sur plusieurs facteurs: entre autres, l'entraînement des restes auditifs, l'entraînement à l'utilisation du gain acoustique, l'âge de la démutisation et de l'appareillage, l'entretien des prothèses et la valeur accordée à la communication orale. Le port des prothèses individuelles est aussi tributaire de cette crainte que l'on a de voir l'enfant briser ou perdre une appareil si coûteux au beau milieu de ses courses et de ses agitations. En plus, signalons bien sûr l'acceptation de porter ses prothèses "aux yeux des autres".

Dans les classes où nous sommes allées, tous les enfants devaient d'une façon bien automatique utiliser

l'amplification du système MF même dans ce groupe où les appareils devaient être revus à cause d'un sillement fort intense. Cependant, le port des prothèses individuelles semblait assez variable. Presque systématiquement, les enfants qui avaient un appareil au corps semblaient le porter fort peu. Quant à ceux qui avaient un contour d'oreille, le port à la maison était aussi très variable. En fait, les parents visités décrivaient que les enfants enlevaient généralement leurs appareils en même temps que leur sac d'école.

L'audiologiste que nous avons rencontré réfléchissait justement sur ses projets d'intervention à cet égard: essentiellement l'information et l'entraînement à l'utilisation des gains acoustiques. Avec l'orthophoniste, il projetait travailler à l'entraînement auditif. Après avoir pendant ces dernières années investi dans l'organisation du système d'évaluation audiologique, il entrevoyait la possibilité d'augmenter considérablement ses interventions relatives à l'utilisation de l'amplification.

b) La communication, l'expression et le développement du langage

Tout cet investissement sur l'amplification et son utilisation est naturellement au service de l'échange (verbal ou non-verbal) et de l'expression.

L'expression passe souvent par le mode non-verbal à l'école Joseph-Paquin. Ainsi, le mime est d'usage courant que ce soit pour démontrer sa compréhension d'un texte lu, signifier une idée que l'on a ou tout simplement pour s'exprimer avec son corps. L'importance que l'on attache à l'expression autre que verbale se manifeste aussi dans l'expression graphique. Les arts plastiques sont fortement intégrés à la vie de l'école. L'habileté que manifeste au plan de l'observation visuelle le jeune handicapé de l'ouïe, sa facilité pour les cons-

tructions dans l'espace et le geste graphique sont utilisées et développées à l'école Joseph-Paquin: les enfants s'expriment beaucoup par le dessin. On y met un grand savoir faire. Nous dirions que le visuel et l'expression globale occupent une place privilégiée dans l'ensemble de l'approche éducative propre à Joseph-Paquin. A preuve encore ces deux périodes de natation intégrées dans l'horaire hebdomadaire de chacun des enfants.

Cependant, le mode privilégié pour développer le langage verbal est la communication totale. Dès son arrivée à l'école, dès la prématernelle le jeune est initié aux symboles et aux signes gestuels. Depuis ces dernières années, de nombreux efforts ont été faits en vue d'une utilisation toujours meilleure de ce mode de communication. Ainsi, une enseignante s'emploie à plein temps à en promouvoir l'utilisation dans l'école. Elle constitue, nous dira la direction, une sorte de dictionnaire ambulant. De plus, on n'hésite pas à s'organiser pour devenir habile dans cette forme de communication. Non seulement l'enseignante responsable de la promotion a-t-elle pu aller six semaines en 1978-1979 au Gallaudet Collège, mais cette année on a organisé pour l'ensemble du personnel - y compris le personnel de soutien- deux sessions d'une semaine, l'une à l'hiver l'autre à la toute fin de l'année avec des professeurs de ce Gallaudet Collège. En 1980-1981, ce sera deux périodes de cinquante (50) minutes par semaine que l'enseignante responsable de la communication totale passera avec les professeurs de l'école en vue de l'apprentissage du langage signé et de l'exploitation plus grande de la communication totale. Car en retour, ce sont les professeurs qui enseignent aux élèves cette forme ou plutôt ces formes de communication. C'est aussi dans cette perspective de mieux s'instrumenter que l'on établit

des contacts avec les spécialistes de la région de Montréal.

Signalons que les parents ont eux aussi la possibilité de s'initier à la communication totale et d'apprendre à signer le langage.

Nous n'avons pas abordé cette question de la langue même à signer, à savoir les mots, les concepts, les morphèmes? Toutefois, si nous avons bien compris, l'objectif du choix de la communication totale est de fournir des moyens verbaux et non-verbaux d'expression aux enfants rarement habiles à s'exprimer oralement et à comprendre l'oral. Nous n'avons pas non plus discuté de la conception même du sens de l'utilisation du langage signé (fin en lui-même ou moyen) à l'intérieur de la communication totale. Souvent, malgré les affirmations de départ, dans la pratique les options varient chez les adeptes de cette forme de communication (langage gestuel, langage simultané, utilisation de l'oral isolément?); souvent les options varient en fonction des enfants eux-mêmes. Quoiqu'il en soit, lorsque nous avons vu des jeunes parler entre eux, ils le faisaient par le biais des signes gestuels sans y mettre d'oral. Lorsque nous les avons vu s'adresser à des entendants initiés, ils utilisaient et le langage gestuels et une certaine forme de langage oral, lorsque nous avons voulu échanger avec eux, ils utilisaient l'oral et surtout toutes leurs facilités d'expression naturelle (non-verbale). Les enseignantes avec lesquelles nous discutions avaient bien en vue la nécessité de respecter les caractéristiques de leurs élèves et de tendre au développement optimal des possibilités langagiaires de chacun d'eux. Si avec la communication totale elles possèdent un instrument de base, il reste les différences individuelles (qui en langage sont très variées d'un individu à l'autre, même chez les en-

tendants). La communication totale incluant le langage oral, elles doivent fixer les objectifs en matière de langage oral et doser les exigences en fonction du niveau de développement, des différences individuelles, des choix éducatifs de l'école, etc. Ce travail se fait en collaboration très étroite avec la rééducatrice de la parole.

En définitive, à l'école Joseph-Paquin, c'est le professeur avec le(la) rééducateur(trice) de la parole qui assure le leadership au plan du développement du langage. La rééducatrice que nous avons rencontrée travaillait avec quatre groupes-classes. En mai 1980, le principal prévoyait qu'en 1980-1981, la répartition du temps des rééducateurs(trices) serait modifié: moins de temps pour le développement du langage proprement dit, la moitié de la tâche serait consacrée à l'animation en français. Quoiqu'il en soit, le(la) rééducateur(trice) de la parole et le professeur responsable d'un groupe-classe travaillent en très étroite collaboration en regard du langage oral et écrit. Le travail de développement du langage prend une forme différente selon l'âge et le niveau de langage. Toutefois le travail de découverte de la position des sons se fait avec la rééducatrice. Dans l'un des groupes que nous avons visité l'orthophoniste intervenait aussi auprès de deux enfants. Au plan des structures du langage, outre l'utilisation des textes de lecture spécialement conçus pour le premier cycle du primaire de Joseph-Paquin, on utilise la méthode audio-visuelle Bonjour Line. Dans les classes, plusieurs périodes sont utilisées pour le langage oral et l'un ou l'autre de ses aspects (lecture labiale, discrimination auditive, prononciation, syntaxe, conversation). Ce travail est constamment secondé ou précédé par l'intervention de la rééducatrice qui cette année avait ajouté

des exercices spécifiques d'entraînement auditif. Le développement de l'un ou l'autre aspect du langage s'appuie aussi sur une certaine continuation à la maison. C'est dans ce but que les parents sont informés du programme de langage des enfants.

En réalité, l'utilisation de l'oral dépend de plusieurs facteurs: le niveau de développement de l'enfant, l'intervention familiale, etc. Ainsi doit-il en être du passage (qu'un enfant d'âge scolaire ne fait jamais spontanément) de la découverte initiale à l'utilisation quotidienne des sons et des différentes structures linguistiques propres au français. L'un des aspects qui nous a semblé revenir constamment dans le travail de nos interlocutrices est celui de la compréhension. Les enseignantes savent la difficulté (au plan de la découverte de la signification) de leurs jeunes au langage compréhensif et expressif quelques fois un peu tardif. A cet égard, on utilise tous les moyens: les démonstrations concrètes, le mime, le langage signé et l'image. Systématiquement, on vérifie la compréhension de l'enfant, sachant bien que la découverte et l'expression des significations sont un outil privilégié en vue du développement conceptuel.

Différents aspects du langage sont aussi travaillés par le biais par exemple des contines, tels le rythme, l'intonation. On a aussi introduit les chansons en rééducation.

Nous avons bien rapidement signalé différentes facettes des interventions des enseignantes interrogées en matière de langage. Dans la réalité, ce souci de développer une communication et un langage toujours meilleurs occupe une grande partie du quotidien de la classe et du temps de rééducation. De plus, il est au plein centre des préoccupations des

enseignantes et de la rééducatrice rencontrées. Ces dernières cherchaient à élaborer des stratégies et des moyens à prendre en vue d'un développement optimal.

2) Les apprentissages scolaires et le développement cognitif

Tout comme nous l'avions remarqué pour l'acquisition d'un premier langage, un accent remarquable nous paraît être mis au plan scolaire sur la compréhension. Cette insistance a d'ailleurs ses effets. Ainsi, l'enseignante du groupe le plus avancé que nous avons rencontrée constatait en cette fin d'année 1980 que l'éveil de ses élèves était tel qu'ils semblaient maintenant "déballer de leur coquille". Les apprentissages de base acquis lentement faisaient un quelque sorte boule de neige, les enfants se trouvant de mieux en mieux outillés pour pousser plus loin leurs premiers apprentissages scolaires, établir de nouveaux liens et aussi en initier de nouveaux.

Comme l'on signalé les enseignantes avec lesquelles nous parlions, il s'agit de structurer, d'organiser "l'input". Quels que soient les thèmes abordés, quelles que soient les matières travaillées, cette idée de tendre à établir de solides bases, d'éviter le fouilli des connaissances paraîssait constante. Il s'agissait pour elles d'osciller dans ce difficile équilibre où il faut à la fois s'assurer des acquisitions et à la fois éviter les reprises par trop "ralentissantes" et où il s'agit à la fois de faire des détours pour fournir l'information accessible oralement chez les entendants et faire appel à ces constantes possibilités de mises en relation à partir des observations visuelles ou autres souvent étonnantes chez les jeunes déficients auditifs. Autrement dit, il s'agit d'explorer le mode d'apprentissage propre de ces derniers, ce qui n'a rien à voir avec le laisser

faire. Essentiellement, il s'agit de tendre à se rapprocher et à tenir compte de mieux en mieux des sources de connaissances particulières à ceux qui n'entrent pas en contact, ou si peu, avec l'environnement par l'audition, mais qui n'en sont pas moins outillés pour le connaître.

C'est dans ce but d'établir de solides bases qu'un programme de français a été construit. L'apprentissage de la langue écrite et de son décodage se fait essentiellement à partir de ces textes diversifiés portant d'abord sur 13 thèmes et ensuite sur quatre autres thèmes plus élaborés. Ces sujets se rapportent au quotidien et à l'environnement plus ou moins immédiat de l'enfant. Ils sont présentés dans une gradation au plan de leur contenu formel (les sons - les phrases), mais aussi au plan de leur contenu sémantique. A travers cet ensemble de textes, l'enfant apprend à lire, à orthographier, mais aussi il y travaille la structure de la phrase, précise nombre de significations et il étend graduellement son vocabulaire. Ce programme de français structuré et visant à chaque étape des objectifs précis est basé sur ce que l'on appelle le contenu minimun du français à l'élémentaire. Il était travaillé en continuité entre chacune des trois classes visitées.

Le français était aussi introduit de bien d'autres façons, tels les textes composés par les enseignantes elles-même, l'utilisation des contines et les compositions venant des enfants (selon leur niveau) et pour lesquelles on s'attend à une certaine élaboration. Les livres d'histoires et les bandes dessinées sont aussi utilisés. Spontanément, les enfants optent, un peu comme ailleurs, pour les bandes dessinées. Ils en créent si aisément d'ailleurs. Ils sont invités en plus à lire des récits composés de textes. Ainsi la collection "Je lis tout seul" a été systématiquement utilisée au cours

de la dernière année avec les plus avancés des enfants que nous avons rencontrés.

Ce programme de français préparé depuis quelques années par des enseignantes de Joseph-Paquin a pour but de fournir de solides bases aux jeunes du premier cycle du primaire et ce dans chacun des domaines de l'apprentissage de la langue écrite.

Le développement passe aussi par l'enseignement des mathématiques. Ces dernières années, on a élaboré un programme allant du début du primaire ou plutôt de la maternelle à la fin de l'élémentaire. Cet ensemble organisé, structuré dans des objectifs successifs comprend aussi ses exercices. Il est élaboré à partir du contenu minimum du programme de mathématiques au primaire. Utilisé à partir de septembre 1980, il fournira un instrument des plus utiles dans cette visée de favoriser le développement intellectuel des enfants et aussi de faciliter leurs acquisitions académiques.

Pour les apprentissages scolaires, on sollicite à l'occasion l'appui des parents ou des familles d'accueil. Outre les échanges organisés (visites des parents), les enseignantes vont chercher une collaboration par le biais des travaux à la maison. Ainsi, les parents peuvent suivre leur enfant, savoir ce qui est travaillé. Ces devoirs favorisent aussi naturellement une démarche, une activité personnelle source de tout apprentissage.

Il est entendu aussi que l'initiation de base, l'éveil cognitif se fait bien au delà des heures de classe et bien avant le début de la scolarisation. L'initiative des parents colore aussi bien des différences individuelles. Ainsi, s'il arrive que des familles d'accueil s'impliquent moins dans l'apport de stimulations aux enfants, si elles les invitent moins dans diffé-

rentes sorties, les jeunes seront en quelque sorte moins chanceux. Cette idée de tendre à une éducation riche, abordant des contenus variés, pas trop, constituait le thème de réflexion de plusieurs de nos interlocutrices. Ces dernières avaient conscience d'avoir à faciliter aux enfants des découvertes en de nombreux domaines, entre autres, comme le disaient plusieurs parents, parce que, elles, elles savent mieux dire des choses plus compliquées.

Dans cette grande école d'enfants handicapés de l'ouïe, on insiste, avons-nous déjà signalé, sur l'expérience et les situations vécues. A cet égard, on ne ménage pas les moyens. Pour les 25 groupes d'enfants que compte Joseph-Paquin, pas moins de 150 sorties avaient été organisées au cours de la dernière année. Ces visites doivent être intégrées dans une démarche de découverte, d'apprentissage. Elles peuvent être toutes simples, mais pas moins utilisées, ou plus imposantes, telle celle aux floralies. L'important c'est qu'elles fassent partie d'une démarche éducative. Le vécu quotidien est aussi naturellement le point de départ de nombreuses démonstrations et explications. On utilise là encore le mime, le dessin et surtout l'image. Comme en langage, le visuel occupe une place prépondérante dans l'intervention éducative. C'est par l'observation que l'on facilitera l'établissement de liens abstraits, telle par exemple cette idée "d'énergie" que les enfants ont travaillé, entre autres, lors d'une visite au port et aux installations pétrolières. Il s'est agit non seulement de regarder, mais surtout d'intégrer ses observations dans une démarche de compréhension orientée. Parrallèlement, on favorise le raffinement de l'observation, tels les dessins ou les croquis que l'on fait faire très tôt, que les enfants ont beaucoup de plaisir à réaliser et qu'ils exécutent d'une façon tellement étonnante.

Dans les consignes, les explications ou les échanges spontanés avec les enfants, on utilise habituellement la communication simultanée (langage signé et oral). Selon le niveau des enfants, selon la difficulté de ce qui est dit et peut être aussi selon les personnes, on utilise aussi l'oral seulement.

Dans les stratégies d'apprentissage, nous remarquons en classe un retour fréquent sur l'acquis. Le fait que des idées abstraites soient difficilement compréhensibles ou communicables (à cause de l'âge et de surdité) influence sans doute le lien entre les apprentissages, leur signification globale et sans doute en certains cas sur le "souvenir de l'acquis".

D'autre part, il y a ce souci de développer une certaine tenacité. Dans cette perspective, l'enseignante fixe des buts, des concours. On insiste pour que les enfants finissent leurs travaux commencés. Il s'agit d'entraîner les enfants à la recherche et aussi à les amener à juger de leur propre réalisation: en être fier ou y voir un projet de poursuite. Ainsi, le professeur des arts plastiques insiste pour que les enfants apprécient leurs propres réalisations. De plus, un travail est une occasion de communication. "Bricoler pour bricoler ça n'apporte pas tellement" disait-elle. Ce qu'il faut en plus, c'est l'échange. "Tu as été capable de trouver ça, de rendre ceci, etc." C'est la communication qui nourrit la démarche individuelle.

Jetant un regard sur ses années d'expérience à l'école Joseph-Paquin, l'une des enseignantes ne pouvait que nous faire remarquer combien les enfants poussent maintenant plus loin leurs acquisitions scolaires et leurs connaissances en général. L'objectif étant de développer au mieux les possibilités de chacun, idéalement ceux qui ont de plus grandes facilités en langage devront être

équipés pour cotoyer les entendants. Les autres, ceux qui sur le continuum des habiletés au plan du langage oral ne seront jamais intelligibles, mais qui n'ont pas moins de bonnes possibilités intellectuelles auront aussi droit à une éducation de qualité, une éducation qui les aidera à se développer au mieux. C'est en pensant à la vie actuelle, mais aussi à l'avenir que l'on investit.

3) Le support au développement personnel et les interactions sociales.

Au plan personnel, nous avons signalé antérieurement certaines interventions. D'abord l'utilisation de la communication totale et la formulation d'une conception ou d'une philosophie correspondante. Nous pouvions constater une facette des résultats de cette option à Joseph-Paquin, nous avons rencontré des enfants très expressifs.

Nous avons aussi déjà rapporté cet effort pour valoriser "l'image de la personne sourde", d'une part auprès du grand public (nous n'y reviendrons pas), mais aussi auprès des parents de ces enfants et surtout auprès de ces derniers. "Je ne tolère pas qu'ils se déchirent" disait le professeur des arts plastiques; à nos yeux, cette dernière cherche à amener ses élèves à réaliser des productions intéressantes (dans leur démarche). De là, il est naturel pour l'adulte d'apprécier la créativité étonnante des jeunes, et de les faire s'apprécier eux-mêmes. Cette valorisation sur lesquelles s'appuient les exigences de l'intervenant(e) paraîssait aussi présente dans beaucoup d'autres activités.

N'entendant pas, voyant les autres agir, rire, converser, et vivant à l'occasion des "mal-entendus", les jeunes déficients auditifs développent souvent une certaine méfiance. Les intervenants, parents ou enseignantes que nous avons rencontrés, tiennent compte de ce besoin de savoir de quoi l'on parle. Il leur était important

d'utiliser toutes ces occasions de curiosité pour établir cette sorte de confiance de base si importante dans un regard sur la vie. C'est cette attitude de respect qui se manifeste aussi à l'égard non seulement des conversations courantes mais aussi de cette sensibilité particulière des jeunes vis à vis les expressions faciales de leurs adultes: Pourquoi tu es triste. Qu'est ce que tu as? Les intervenantes avec lesquelles nous parlions savaient l'importance de rassurer les jeunes à cet égard et peut-être de travailler sur leur méfiance.

En réalité cette idée de faciliter la croissance intérieure, de faire en sorte qu'à douze ans on ait aussi douze ans dans son affectivité constitue un défi pour toute personne, pour tout éducateur(trice) et s'avère peut-être encore plus difficile pour l'éducateur d'une personne présentant par exemple une perte auditive. Entre la surprotection et tout juste le bon support, entre le souci de répondre aux besoins et celui de poser les exigences qui permettront le développement, il y a là tout un équilibre qui préoccupait plusieurs des intervenants(es) interrogés (es): faire tout ce qu'il faut pour favoriser une croissance optimale mais pas infantiliser. Les parents aussi nous rappelaient qu'ils avaient à apprendre à faire cette démarche: favoriser l'autonomie, sans surprotéger, avoir des exigences, des attentes de façon à ce que l'enfant "grandisse". En réalité, la négociation autour de cet équilibre, se fait dans un climat tout à fait particulier. Dans cette école où l'expression signée et non-vervale occupe une si grande place et où l'on se retrouve entre personnes handicapées de l'ouïe, les contacts sont simples et chaleureux. Après toute cette année passée avec leurs quatre ou cinq élèves, nous avions le sentiment que chacune des enseignantes avait des élèves si attachants(es); et puis, on ne peut qu'être très engagés(es) dans notre travail, nous disait l'une d'elles.

Le choix d'apprendre le langage signé, d'opter pour une approche pédagogique particulière (centrée sur l'expérience et le visuel) donne un caractère particulier à cette école Joseph-Paquin. Mais il y a plus: une sorte de milieu d'appartenance. Un milieu auquel ont aussi accès les parents. En réalité, comme le signalaient plusieurs parents, le personnel de l'école constitue souvent les seules personnes auxquelles les pères et mères ont accès pour s'informer et pour apprendre à vivre avec leur enfant handicapé. C'est dans cette perspective que le psychologue de l'école avait organisé il y a quelques années des séances de guidance parentale. C'est aussi dans ce but de combler ce besoin d'information que l'audiologiste prépare certaines interventions.

Au plan social, l'interaction se situe en deux lieux: avec les entendants et avec les autres élèves handicapés de l'ouïe. Les contacts avec les premiers se font beaucoup avec l'entourage de la maison familiale. Les parents interrogés décrivaient des garçons (par hasard, dans notre étude nous ne pointions à Joseph-Paquin que des garçons) actifs, habiles et ingénieux. Aussi, les activités avec les jeunes du voisinage se font spontanément. Dans les différents quartiers, les amis étaient toujours des entendants. La famille (et comme pour chacun, certaines personnes en particulier) constitue aussi un milieu naturel d'échange.

Pour ce qui est de l'école, du fait que les contacts avec les intervenants soient aussi familiers, du fait que Joseph-Paquin soit organisé à bien des égards et que les enfants y passent ensemble les cinq jours de la semaine, y compris l'heure du midi, elle constitue pour ainsi dire une petite société d'appartenance. Nous n'avons pas du tout exploré cet aspect; sans doute y a-t-il là une dynamique particulière. Nous remarquons cependant que la direction favorise en quelque sorte cette appartenance

(participation de l'école à des concours, etc.) D'autre part, outre cette insistance sur les activités d'expression par les jeunes eux-mêmes, on a aussi organisé à l'occasion des spectacles en ce domaine où ces derniers excellent justement: le mime. Signalons aussi que l'école s'ouvre sur l'extérieur. Les initiatives à cet égard sont souvent prises par le comité de parents. Elles concernent soit la recherche de services spéciaux (médaillon à la télévision), soit l'organisation d'échange entre enfants entendants et handicapés de l'ouïe.

4) Projections d'intégration

Déjà certains mécanismes assurent le passage d'adolescents handicapés de l'ouïe de l'école Joseph-Paquin à la polyvalente de Charlesbourg. D'autres élèves retournent dans leur milieu d'origine. Un projet de cohabitation en milieu entendant est justement à l'origine de la présente étude.

A l'idée de se retrouver en milieu entendant, il semble que les adolescents(es) éprouvent généralement un contentement très grand. C'est après que la réalité peut se faire difficile. En regard de l'ensemble de son expérience, l'école Joseph-Paquin tient à préparer ces passages individuels. Toutefois, son intervention, à certains égards ponctuelle, ne constitue pas l'essentiel de ses préoccupations vis à vis l'intégration. Ce qui intéresse davantage, ce n'est pas tellement que les jeunes se retrouvent en milieu entendant à l'adolencence, avant ou rendus jeunes adultes. Ce qui nourrit davantage la réflexion, c'est que les enfants ou adolescents(es) puissent développer l'ensemble de leurs possibilités, c'est de faire de Joseph-Paquin un milieu facilitant la croissance à tous égards, c'est d'offrir un milieu d'appartenance et cela à une clientèle très variée.

Ainsi donc, l'on travaille à une intégration souvent lointaine avec comme toile de fond cette idée que le développement optimal constitue la première condition à une intégration réussie, quelle qu'en soit le moment.

Il n'en reste pas moins important, cependant, de faciliter le passage à la polyvalente. D'abord, on fournit des informations aux professeurs recevants. Un conseiller d'orientation est praticulièrement impliqué dans un travail de counseling et d'orientation auprès des adolescents(es). Ces derniers(es) sont soigneusement orientés(es) en fonction de leurs acquis académiques. L'on tient compte aussi des résultats à l'évaluation cognitive. On fournit aussi un support au plan de la communication. Par exemple, cette année, une rééducatrice était prêtée à mi-temps pour suivre une enfant en classe d'entendants. On prête des appareils M.F. On cherche à favoriser avec la polyvalente les facilités d'utilisation du langage signé et de la communication totale.

En réalité, le changement va bien au delà d'un transfert d'école. Les étudiants(es) peuvent aussi par exemple passer d'un foyer d'accueil à la vie en appartement avec d'autres jeunes. De plus, l'école nouvelle, la polyvalente compte plusieurs milliers d'étudiants(es). L'adaptation doit se faire sur plusieurs plans.

B) L'école Notre-Dame-de-l'Assomption
par André Grenier

Depuis deux ans, la Commission Scolaire de Chicoutimi, suite à une refonte administrative des commissions scolaires primaire et secondaire, est responsable de l'enseignement aux handicapés auditifs. Son territoire étant assez vaste, car pour les handicapés auditifs on a des demandes venant aussi loin que des Escoumins. Cela lui permet d'avoir une clientèle plus nombreuse et aussi d'offrir une quantité et une qualité de services supérieures. C'est aussi le désir de certaines commissions scolaires, comme Jonquière par exemple, qu'il y ait une certaine centralisation des enfants et des services sous une seule autorité. A Chicoutimi, on dispense les services aux enfants handicapés auditifs de niveau pré-scolaire et primaire à l'école Notre-Dame-de-l'Assomption et au secondaire à l'école Laure-Conan.

Pour répondre aux besoins de leur clientèle et se donner une ligne directrice, l'équipe des professeurs et la Commission ont opté pour une approche pédagogique qui s'inspire de la philosophie de la communication totale plutôt que pour une approche pédagogique axée uniquement sur la méthode oraliste. Afin d'approfondir réflexion et connaissances, la Commission, par le comité de mise-à-jour met à la disposition des enseignants des sommes leur permettant une meilleure conscientisation et l'acquisition d'habiletés techniques (comme le langage gestuel), la participation aux congrès se rapportant à la surdité et aux débats qui l'animent.

La Commission ne dispose pas de personnes spécialisées dans le domaine de la surdité. Cette clientèle relève de la responsabilité de deux responsables en adap-

tion scolaire. Cependant, elle a des contrats de services avec différents spécialistes rattachés au domaine de la surdité. Ainsi l'Hôtel-Dieu de Chicoutimi s'occupe de l'audiologie et de l'orthophonie. La Compagnie Phonic Ear s'occupe de la vérification de ses appareils de groupe. Quant aux services de prothèses, ils sont assumés par les parents et les audio-prothèsistes en rapport avec le département d'audiologie. Il est aussi possible d'avoir recours au travailleur social, psychologue et autre, selon le cas.

On veut mettre en place une structure permettant à cette équipe multidisciplinaire de se rencontrer pour évaluer les besoins des individus et mettre les ressources disponibles au service de la clientèle et favoriser aussi une intégration optimale des enfants selon chacun des cas. C'est une structure assez complexe et difficile à articuler à cause de contraintes comme la coordination des contacts, le temps disponible, les conventions collectives (affectation et normes), etc. Cependant, on vise à faire les efforts nécessaires afin d'opérationnaliser cette structure indispensable auprès des enfants handicapés auditifs et d'éviter la répétition d'erreurs administratives comme on a déjà vécues.

Les handicapés auditifs constituent une petite partie de la clientèle en adaptation scolaire à Chicoutimi et la Commission Scolaire dispose de deux responsables pour ce service dont l'un a la responsabilité des études de cas et le second, celle de l'animation pédagogique auprès des professeurs.

D'après ce dernier, les croyances et la philosophie qui animent leurs interventions favorisent l'apprentissage chez l'enfant par un processus d'enseignement de type organique, selon une pédagogie basée sur l'expérien-

ce, le vécu de l'enfant vivant à l'école des expériences proches du réel.

Quand on pense à l'handicapé auditif il peut apprendre comme les autres. Il peut utiliser un moyen d'expression avec difficulté (expression orale), mais il y a d'autres formes d'expression qu'il peut utiliser et qu'on se doit d'exploiter. On va lui permettre de se développer globalement tout en lui donnant les ressources pour l'aider dans une forme de communication où il a plus de difficulté.

Ces croyances sont à la base également des interventions de l'équipe de professeurs qui travaillent auprès de cette clientèle à l'école Notre-Dame-de-l'Assomption.

Cette école reçoit une clientèle régulière et offre aussi les services pour les enfants handicapés auditifs du territoire et des commissions scolaires environnantes de niveaux pré-scolaire et primaire. Ils sont regroupés selon leur âge et quand une intégration en classe régulière est rendue possible on procède à celle-ci soit dans l'école ou dans l'école du milieu de l'enfant. Un professeur itinérant fait oeuvre de personne-ressource auprès des personnes du milieu recevant.

Nous avons rencontré un groupe de jeunes de troisième année. Leur professeur nous a entretenu sur ces enfants, des services que ces derniers reçoivent.

Dans ce groupe, on dispense un enseignement de niveau de troisième avec certains allègements, compte-tenue des difficultés de compréhension et d'expression (surtout orale) qu'ils connaissent. Chaque enfant est équipé d'appareils contours-d'oreilles individuels. Comme appareil de groupe on utilise un "master language".

Sur ce dernier point, on déplore à tous les niveaux, professeurs, commission, hôpital, la situation qui prévaut, à savoir l'absence et le non-remplacement de l'orthophoniste depuis février ainsi que le retrait, par le ministère, de la subvention pour l'engagement d'un tel spécialiste pour l'année prochaine. Cette situation, en plus de priver les enfants et les professeurs d'une personne ressource indispensable à l'équipe, attaque le dynamisme de celle-ci.

Les parents des enfants que nous avons rencontrés déplorent également cette situation et par l'entremise du comité d'école et de l'association régionale (AQEPA), ils défendent leurs revendications.

En réponse à leurs démarches, la Commission Scolaire en attendant une solution plus avantageuse a nommé une rééducatrice du langage.

A Notre-Dame-de-l'Assomption, les enfants handicapés auditivement quoiqu'étant en "classes spéciales" pour l'ensemble de la scolarisation sont intégrés aux autres enfants de l'école pour des activités collectives et l'éducation physique. Dans cette dernière discipline, bien que le groupe régulier considère souvent les enfants handicapés auditifs à part, le groupe est cependant une source de valorisation pour ces derniers par leur performance parfois remarquable . Leur sens d'observation leur permet de suivre et de comprendre les activités en cours avec un minimum d'explications orales.

En outre, ils reçoivent des cours de musique avec des spécialistes. C'est une autre source de valorisation qui fait que ces enfants suivent les mêmes activités que ceux de l'école. Quoique en chant et en audition musicale, les écarts avec les entendants sont significatifs, ils sont presque inexistants en rythmi-

que par exemple.

Chez les spécialistes en général, chez ceux de musique plus particulièrement, on déplore d'avoir à faire ce travail sans plus de préparation.

L'expérience de l'aide aux handicapés auditifs à Chicoutimi est relativement jeune mais c'est sous le signe de la détermination et de la confiance en l'avenir que s'anime le dynamisme des gens qui travaillent auprès de cette clientèle.

C) L'école Marie LeNeuf
par André Grenier

A Trois-Rivières, les enfants handicapés auditifs de la région fréquentent l'école Marie LeNeuf. Certains enfants viennent d'aussi loin que de Louiseville ou de Daveluyville pour y recevoir les services. Le secteur est vaste et la clientèle reçue à Marie LeNeuf est variée car cette école spéciale reçoit des enfants handicapés physiques et/ou sensoriels.

Les enfants, handicapés auditifs, qui viennent à l'école sont de niveau maternelle et primaire. Un projet avait été mis de l'avant pour les jeunes de pré-maternelle mais, selon les nouvelles reçues par le principal, il ne pourra être renouvelé pour l'année prochaine. Cela à sa grande déception car, comme on le sait, l'importance de l'intervention précore chez le jeune handicapé de l'ouïe n'est pas à démontrer.

La clientèle des jeunes handicapés auditifs étant relativement limitée, le groupe-classe que nous avons rencontré en était un de premier cycle du primaire. Un enfant était en première année, un second en deuxième et deux en troisième. Quant au type de surdité, on y retrouve encore là certaines variétés: surdité profonde, sévère et moyenne. Comme certains enfants parcourent un long

trajet de la maison à l'école, des transports spéciaux ont été mis sur pied et l'école offre, avec la collaboration de nombreuses personnes bénévoles, un service de cafétéria.

Sur le plan du langage, c'est sous la responsabilité d'une audiologiste-orthophoniste, rattachée à l'hôpital Saint-Joseph de Trois-Rivières et prêtée à l'école, que se fait le travail d'évaluation, et de rééducation. L'audiologiste-orthophoniste assure aussi la supervision et sert de personne ressource auprès des parents et des professeurs de l'école. Elle prend en charge très tôt les enfants handicapés auditifs nouvellement dépistéset conduit le dossier de ces derniers vers les différentes ressources: école régulière, école spéciale Marie LeNeuf et/ou ailleurs (Institut des Sourds de Montréal ou Lucien Pagé à Montréal, Institut des Sourds de Charlesbourg).

La responsabilité des appareils des enfants relève des parents et l'école met à la disposition un local pour les trois audioprothésistes qui viennent à l'occasion. Un groupe d'enfant est équipé d'un ensemble de prothèse-auditive FM (phonic Ear). L'expérience est suivie par l'orthophoniste. Le suivi des enfants sur le plan audiologique, psychologique et autres est assuré d'une façon assez rapide et sur demande, nous dira le principal, quoique non systématisé.

Le groupe d'enfants que nous avions rencontré disposait d'un local entièrement insonorisé, aménagé selon les recommandations des spécialistes dans le domaine.

Sur le plan académique , en raison des âges des enfants, le professeur dispose de volumes selon les niveaux de chacun, mais, comme elle nous le signalait, elle doit composer énormément avec "les programmes" et

les écarts individuels afin de rendre son enseignement adapté selon les niveaux et aussi intéressant pour tous. Aussi elle se sert beaucoup du vécu de ces derniers et fait montre d'originalité dans ses trouvailles, dans la confection de matériel adapté.

En plus de l'enseignement régulier, les enfants reçoivent des cours d'éducation physique, de natation et des rencontres hebdomadaires avec un professeur en communication, personne qui assume une certaine forme de rattrapage scolaire tout en développant chez-eux le goût et des façons de communiquer. L'orthophoniste est disponible pour les thérapies individuelles.

La philosophie à l'égard des approches adoptées dans l'éducation aux handicapés auditifs a fait l'objet de reflexion et d'un cheminement de la part de l'équipe de l'école, des spécialistes et des parents. Quoique l'accent fondamentalement admis pour l'intervention précoce réside dans une approche oraliste, à l'école Marie-LeNeuf on adhère à l'esprit de la communication totale. Pour se familiariser à cet esprit et acquérir certaines habiletés comme le langage gestuel, on a mobilisé, dans l'horaire du personnel, un après-midi par semaine où tout le personnel de l'école, les parents et les enfants qui le désirent, se familiarisent au langage gestuel sous la direction du père Leboeuf, un spécialiste reconnu.

Cette initiative d'impliquer tout le personnel de l'école, car, comme nous l'avons mentionné au début, il n'y a pas que des h ndicapés auditifs à Marie-LeNeuf, a contribué à rapprocher les membres de l'équipe de l'école et aussi à encourager les enfants à s'adresser à différentes personnes de l'école et à se sentir compris. Certains parents ont partagé avec nous l'encouragement que cela leur avait apporté de participer à

les écarts individuels afin de rendre son enseignement adapté selon les niveaux et aussi intéressant pour tous. Aussi elle se sert beaucoup du vécu de ces derniers et fait montre d'originalité dans ses trouvailles, dans la confection de matériel adapté.

En plus de l'enseignement régulier, les enfants reçoivent des cours d'éducation physique, de natation et des rencontres hebdomadaires avec un professeur en communication, personne qui assume une certaine forme de rattrapage scolaire tout en développant chez-eux le goût et des façons de communiquer. L'orthophoniste est disponible pour les thérapies individuelles.

La philosophie à l'égard des approches adoptées dans l'éducation aux handicapés auditifs a fait l'objet de reflexion et d'un cheminement de la part de l'équipe de l'école, des spécialistes et des parents. Quoique l'accent fondamentalement admis pour l'intervention précoce réside dans une approche oraliste, à l'école Marie-LeNeuf on adhère à l'esprit de la communication totale. Pour se familiariser à cet esprit et acquérir certaines habiletés comme le langage gestuel, on a mobilisé, dans l'horaire du personnel, un après-midi par semaine où tout le personnel de l'école, les parents et les enfants qui le désirent, se familiarisent au langage gestuel sous la direction du père Leboeuf, un spécialiste reconnu.

Cette initiative d'impliquer tout le personnel de l'école, car, comme nous l'avons mentionné au début, il n'y a pas que des handicapés auditifs à Marie-LeNeuf, a contribué à rapprocher les membres de l'équipe de l'école et aussi à encourager les enfants à s'adresser à différentes personnes de l'école et à se sentir compris. Certains parents ont partagé avec nous l'encouragement que cela leur avait apporté de participer à

cette session. Cependant, la communication totale est plus que le langage des signes et une personne ressource, comme nous dit le principal, serait indispensable pour parfaire et solidifier leur action éducative.

Enfin, on évalue annuellement les progrès de chaque enfant et dans le cas d'une intégration éventuelle, l'équipe multidisciplinaire en consultation avec les parents de l'enfant concerné et des membres de la commission scolaire recevant analyse le dossier et font les recommandations qui s'y rattachent.

L'intégration des jeunes de Marie-LeNeuf à l'école secondaire soulève des interrogations de la part du principal et des parents des enfants car à la commission scolaire "on n'est pas préparé à accueillir des handicapés auditifs" et, récemment, deux enfants qui avaient été référés à la polyvalente Lucien Pagé à Montréal se sont vus refuser l'admission à cause, dit-on, de "performances supérieures". Face à cette situation paradoxale le principal accentue les démarches auprès de la commission scolaire afin de trouver une solution locale car il faut aussi préparer la place pour les nouveaux qui s'annoncent.

D) Centre de l'ouïe et de la parole et l'école Saint-Albert-le-Grand.

Déjà le Centre de l'ouïe et de la parole et l'école Saint-Albert-le-Grand ont fait l'objet d'une description assez élaborée dans le texte Expérience d'intégration à l'école primaire[1]. Nous ne reprendrons pas l'ensemble des informations déjà contenues dans ce document encore disponible.

Lorsque nous nous sommes intéressés au Centre de l'ouïe et de la parole et à l'école Saint-Albert-le-Grand, nous pointions en particulier deux enfants de deuxième, l'une sourde profonde, l'autre présentant une perte d'audition dite sévère. En réalité, les enfants handicapés auditifs inscrits à l'école Saint-Albert-le-Grand constituent une faible proportion de la clientèle du Centre. Ce dernier réunit une équipe de professionnels qui reçoit les tout jeunes handicapés de l'ouïe, d'abord pour le diagnostic relatif à la perte auditive et ensuite pour le développement du langage (et ce qu'implique un tel travail). Ainsi, c'est bien avant un an que plusieurs bébés et leurs parents ont leurs premiers contacts avec ce centre spécialisé. De plus, rendus à l'âge scolaire, à la pré-maternelle, tous les jeunes qui sont suivis au Centre ne sont pas automatiquement orientés à l'école Saint-Albert-le-Grand. Un bon nombre commence dès le début leur scolarisation à leur école de quartier. Les critères pour une telle orientation: essentiellement l'enfant, son fonctionne-

---

[1] Expérience d'intégration à l'école primaire, opération inventaire, analyse et diffusion des innovations. Document numéro 9. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 1979.

ment verbal, ses besoins globaux. Nombre de différences individuelles entrent ici en ligne de compte (entre autres, rythme de développement langagier - niveau de langage - aptitude au langage - facilités et ressources du milieu, etc.). Voyant donc le développement global de l'enfant, son rythme de découverte et d'apprentissage du langage, son adaptation en groupe d'entendants (par exemple à la garderie), etc., les professionnels du Centre orientent les jeunes avec lesquels ils travaillent. Une orthophoniste nous dira bien approximativement que c'est "un petit quart" des jeunes enfants qui sont ainsi orientés à l'école Saint-Albert-le-Grand. Rappelons que pour faire ce travail le Centre réunit une équipe multidisciplinaire de professionnels. Au coeur de ce groupe, plusieurs orthophonistes - audiologistes (4), une travailleuse sociale et un psychologue. Tous les enfants qui sont admis au centre rencontrent chacun de ces spécialistes. De plus, le Centre offre sur place les services d'un audioprothésiste et les enfants pris en traitement doivent subir un examen en ophtalmologie. D'autres professionnels gravitent aussi autour de cette équipe. Ainsi plusieurs oto-rhino-laringologistes y offrent leurs services. Il y a aussi le pédiatre, le neurologue, le généticien, le dentiste et l'orthodontiste. Il n'y a pas lieu d'expliciter le fonctionnement même et la coordination et l'utilisation de l'ensemble de ces services offerts depuis plusieurs années.

Du côté de l'école Saint-Albert-le-Grand, les jeunes handicapés de l'ouïe constituent aussi une bien faible proportion de la clientèle. Par exemple, dans la classe de deuxième où nous retrouvions les deux enfants choisis, ils étaient trois handicapés auditifs et vingt-deux (22) entendants. Là aussi l'organisation,

la distribution des enfants et du personnel paraît variable. Ce qui reste stable ce sont les normes déterminées dans la convention collective en vigueur. Le reste dépend des enfants avons nous entendu plusieurs fois. A l'école Saint-Albert-le-Grand le projet d'intégration de jeunes handicapés de l'ouïe passe par la multiplicité, la diversité et la mobilité de l'organisation même des ressources en fonction du personnel et surtout en fonction des enfants.

Ainsi, dans la classe de deuxième à laquelle nous nous sommes intéressés deux jeunes déficients auditifs se retrouvaient le matin dans un groupe fermé de déficients auditifs pour travailler avec un professeur de soutien leurs acquisitions en langage oral et écrit. L'après-midi, ils la passaient à faire les autres matières (mathématiques, etc) dans le groupe de deuxième année régulière. La troisième enfant handicapée de l'ouïe de deuxième, restait, elle, toute la journée avec le groupe entendant, sauf trois quarts d'heure par après-midi où elle travaillait avec un professeur de soutien et sauf aussi pendant ses périodes de travail en orthophonie (par semaine, deux séances de trois quarts d'heure de travail individuel et une séance de trois quarts d'heure de travail de groupe pour l'entraînement auditif).

Par contre, dans l'école, d'autres modalités ou formules prévallent. Ainsi cette expérience de "team-teaching" en classe de maturation où entendants(es) et handicapés(es) de l'ouïe se retrouvent avec deux professeurs. En maternelle, au moment où nous sommes allés à l'école, les enfants handicapés passaient quatre jours en groupe fermé et l'autre journée avec les entendants(es). Cependant, un enfant restait constamment avec les entendants(es). Ces exemples montrent que les formules changent, selon les enfants, leurs comportements langagiers, leurs besoins.

De plus, bien que l'organisation puisse varier passablement, tous les élèves handicapés de l'ouïe reçoivent l'aide d'un professeur de soutien et des séances hebdomadaires de rééducation en orthophonie (entraînement auditif, langage, etc.)

En réalité, dès que nous abordions cette question d'organisation tant avec le personnel de l'école que du Centre, on nous parlait de changements à venir et de projets (telle cette pré-maternelle avec intégration à rebours). Il faut dire que nous étions en juin, et que l'on pensait à l'année à venir. De part et d'autre, l'on réfléchissait aux enfants, à ce que le passé avait appris, aux modifications à faire. Entendant ces propos, nous pensions qu'en plus de devoir s'appuyer sur de solides connaissances et sur un bon savoir faire, le travail avec des enfants handicapés demande beaucoup de collaboration et de coordination entre le personnel et finalement beaucoup de souplesse.

Plus précisement, voyons maintenant comment au Centre et à l'école Saint-Albert on tente de répondre aux trois grands besoins que nous avons identifiés dans le document I, soit le besoin de communication, d'apprentissage et de développement affectif et social.

1) Langage et communication

Au Centre de l'ouïe et de la parole, ce sont les orthophonistes qui prennent l'initiative de la prise en charge quant au développement du langage. Cette prise en chage débute dès que possible bien avant le début de la scolarisation et peut se continuer (plus sporadiquement) après le départ de l'école Saint-Albert-le-Grand vers l'école de quartier. Il est entendu que le support offert diffère selon l'âge de l'enfant et selon les autres ressources, comme par exemple le professeur de soutien.

a) Aspect audiologique

En ce qui a trait à la perte auditive comme telle le Centre prend l'initiative du diagnostic, de l'évaluation périodique, de l'appareillage, de l'entretien de l'appareil et de l'information.

Chaque enfant qui est suivi au Centre est évalué au plan de son audition au moins une fois par année. Etant donné l'importance attachée aux restes auditifs et à leur entraînement, on est particulièrement attentif au fonctionnement de l'appareil. Ainsi, l'enfant (et ses parents) est toujours appareillé en présence de l'audiologiste et de l'audioprothésiste. De plus, lorsque son appareil brise, on le lui en prête un si la réparation doit durer plus de trois ou quatre jours, afin de ne pas le/la priver de son amplification binaurale.

Le soin attaché à l'appareillage et à son entretien est aussi doublé d'informations aux parents d'abord et aux enseignants(es). A l'égard des parents, on a compris que généralement l'information au sujet de la perte auditive est tellement nouvelle et que la difficulté d'apprendre la perte auditive de son enfant est telle qu'il faut reprendre plusieurs fois les informations, les graduer. Ces informations varient selon les besoins et les questions des parents. Ainsi, ceux qui veulent en savoir plus sur les origines de la surdité sont orientés vers le généticien. Au Centre même, les informations portent sur la nature de la surdité, sur l'entretien de l'appareil, sur le port de l'appareil, sur les moyens pour s'entraîner à le porter et surtout sur la nécessité d'apprendre à utiliser son amplification.

Enfin signalons que les piles sont achetées par les parents. Toutefois, elles sont fournies gratuite-

ment aux familles qui reçoivent l'aide sociale et aux foyers nourriciers.

b) Développement du langage

Nous décrirons ici quelques éléments généraux en ce qui a trait au travail à l'égard du développement de la parole et du langage.

Si nous avons bien compris, surtout chez le tout jeune enfant, l'entraînement auditif occupe une partie importante de l'intervention orthophonique. Dans l'ensemble, le but des interventions tant du professeur régulier, du professeur de soutien, de l'orthophoniste que des parents est d'instrumenter l'enfant à devenir verbal. Il restera toujours, bien entendu, les mêmes différences individuelles à l'égard de l'utilisation des moyens d'expression que chez les entendants, mais au départ il y a concertation afin d'instrumenter adéquatement l'enfant au plan du langage oral.

Dans cette perspective, les moyens utilisés et l'approche changent avec l'âge. Ainsi, avec les enfants de niveau scolaire absolument tout est utilisé afin de développer les différents aspects du langage: les sensations tactiles et kinesthésiques, la vision, les gestes naturels, les symboles et les signes gestuels. Ainsi l'orthophoniste à qui nous avons parlé utilise, elle, les gestes de Borel-Maisonny lorsqu'elle travaille les placements phonétiques. Cette façon de procéder est facilement compréhensible, si l'on pense à la composante phonétique des gestes de la méthode de madame Borel-Maisonny, au départ conçue pour l'éducation de jeunes déficients auditifs.

Nous n'avons pas abordé avec nos interlocuteurs la question de méthodologie même ou d'option quant à divers principes d'apprentissage. Cependant, nous avons

cru percevoir une insistance sur le travail systématique, la répétition, mais une répétition ordonnée nous disait le professeur de soutien. Ainsi, c'est par la répétition plusieurs fois par jour de mots comprenant des phonèmes cibles que s'étendra petit à petit l'utilisation spontanée de phonèmes "acquis". Au sujet de ce difficile passage de la découverte d'un son à l'utilisation spontanée, le professeur de soutien que nous avons rencontrée insiste sur l'importance d'utiliser une approche systématique. (Nous savons en effet que la répétition est particulièrement efficace dans certaines conditions et malheureusement fort peu dans d'autres...) Si nous avons bien compris, c'est finalement chacun des aspects du langage qui est travaillé à partir d'objectifs et d'une façon systématique, d'une façon systématique mais naturelle. Ce même professeur de soutien a beaucoup insisté sur l'importance de travailler à partir d'objectifs et de sous-objectifs (de "micro-objectifs" disait-elle). Avec le professeur de deuxième, elle nous a fait plusieurs démonstrations de ce choix oraliste qui consiste à exprimer, à travailler à nommer ce qui est d'abord connu expérientiellement. Une fois l'expérience vécue, une fois connuel'étiquette verbale il est possible ensuite mais seulement ensuite d'aborder l'écrit. C'est donc qu'il faut avoir un répertoire de comportements verbaux assez étendu avant de commencer les activités de lecture et d'écriture. C'est donc aussi qu'il importe d'avoir une bonne idée des significations avant d'aborder une deuxième forme de langage articulé.

Tant du côté de l'orthophonie que du côté des professeurs que nous avons rencontrées, on a beaucoup insisté sur l'importance de développer une attitude verbale. Dans cette perspective, un ensemble de stratégies doit être utilisé. Au préalable, cependant, il doit

y avoir une grande concertation entre les différents intervenants: l'orthophoniste qui fait l'entraînement auditif, les placements phonétiques, qui travaille la phrase et le vocabulaire, le professeur de soutien qui continue et raffine le travail de l'orthophoniste par ses interventions quotidiennes et qui en plus travaille l'apprentissage de l'écrit, le professeur régulier qui reçoit l'enfant dans une situation un peu "plus large" pour les acquisitions scolaires. La participation des parents est aussi importante au Centre de l'ouïe et de la parole et à l'école Saint-Albert. Selon l'enfant, ils assistent aux séances de rééducation en orthophonie ou avec le professeur de soutien. ils devront par la suite aider l'enfant à s'exprimer verbalement, ils lui parleront constamment, ils inciteront l'entourage à échanger avec lui. C'est eux qui liront et regarderont les livres d'histoires - etc. L'été s'en venant, la mère d'une enfant de deuxième que nous avons rencontrée savait qu'en allant chercher sa fille pour les vacances d'été elle rencontrerait l'orthophoniste et les professeurs. Elle savait que sa fille arriverait avec son cahier d'orthophonie et qu'elle aurait des points précis sur lesquels travailler pendant l'été. Cette mère n'avait pas bien en tête le tableau de développement du langage de sa fille (comme les professionnels du Centre et de l'école peuvent l'avoir). Tout naturellement, elle se fie aux professionnels pour l'aspect technique et spécialisé. Cependant, elle collabore et elle suit les conseils qu'on lui donne en ce qui a trait aux agirs devant faciliter l'expression par le langage (que ce soit d'acheter les livres-disques que sa fille aime beaucoup d'ailleurs, de la laisser demander elle-même son cornet de crème glacé, c'est-à-dire de ne par dire pour elle, etc. enfin tout ce qui a trait à l'expression et à l'attitude verbale).

2) Les apprentissage - le développement cognitif

A l'égard des enfants auxquels nous pensions lors de nos rencontres, c'est l'école Saint-Albert qui assure les apprentissages scolaires. Les deux professeurs que nous y avons rencontrés(l'unetitulaire d'une classe de deuxième, l'autre professeur de soutien, entre autres, dans cette même classe de deuxième) parlaient de liberté pour l'enfant de choisir ses contenus d'apprentissage, de la possibilité de tenir compte des rythmes individuels d'apprentissage, de l'importance d'utiliser son expérience individuelle, son vécu et de développer chez l'enfant une prise en charge individuelle. D'autre part, elles soulignaient constamment la nécessité pour l'adulte de structurer les apprentissages, d'en faciliter l'accélération en gardant une approche systématique, et en procédant par objectifs. Ces deux pôles de leur action pédagogique étaient loin de s'exclure tout au cours des exemples fournis.

Faisant la revue de l'organisation de l'école, des exigences pédagogiques et personnelles posées par la présence de jeunes handicapés(es) de l'ouïe, l'une de nos interlocutrices de Saint-Albert dit: "C'est un tour de force continuel." Mais elles ont le support des orthophonistes, du psychologue et de la travailleuse sociale du Centre et surtout de leur propre direction d'école. De plus, il y a cette possibilité d'avoir des discussions de cas, d'assister aux évaluations en audiologie, aux conférences synthèses.

Du point de vue des apprentissages le grand besoin que peuvent avoir les handicapés de l'ouïe à l'âge où ils fréquentent l'école Saint-Albert est surtout d'ordre conceptuel: la découverte de la signification et du nom des objets et de leurs relations. Sans doute s'agit-il d'un apprentissage en marche depuis

longtemps, mais qu'il importe de raffermir systématiquement. Dans cette perspective, cet apprentissage sera fait à partir d'expériences, du vécu. Les comportements grammaticaux seront ainsi développés, le vocabulaire abstrait et concret, les expressions fonctionnelles (les lieux, les points de repère, etc.) On s'efforcera d'étendre les possibilités d'expression, nommant aussi ses sentiments, ses émotions. Il s'agit donc d'outiller l'enfant, de tendre à lui donner des moyens d'expression à travers diverses modalités, mais aussi par le biais du langage. Ainsi outillé, il sera pensable d'imaginer que l'écrit deviendra de plus en plus significatif, un vrai langage fonctionnel, un magnifique instrument d'information et d'échange. Nous brossons à bien grands traits un travail quotidien conçu pour permettre un développement global au plan cognitif. Il s'agit à la fois de doser ses exigences et d'éviter la surprotection. Surtout en ce qui a trait au langage oral et écrit l'individualisation des contenus s'impose. Nos deux interlocutrices savent qu'il importe de capter dès le jeune âge les moments les plus favorables à l'apprentissage du langage.

De leur côté, les parents sont aussi mis à contribution. Ce sont des répétiteurs nous dira la directrice de l'école.

3) Développement affectif et social

Une fois la semaine passée à l'école et dans le foyer d'accueil, une mère que nous avons rencontrée vient chercher sa fille pour la fin de semaine. Dans l'auto, l'enfant parle tant, elle a toujours tant à dire, "il faudrait que je m'arrête pour lui répondre".

On peut se demander comment grandissent les enfants ainsi soumis(es) à de tels efforts. En réalité, l'entraînement au langage commence tôt et se fait bien

graduellement. Longtemps avant le temps de l'école, la famille s'est elle-même entraînée à adopter une attitude verbale à l'égard du jeune handicapé auditif. Il nous arrive souvent de penser que c'est déjà tout un travail que d'être parents d'un(e) enfant déficient(e) auditivement Au moins pour ce faire, ils ont le support des professionnels du Centre. En entrevue, une mère soulignait l'importance qu'elle attache à la possibilité de rencontrer la travailleuse sociale du Centre, que ce soit pour discuter d'aspects tout à fait fondamentaux liés au fait d'avoir une enfant handicapée auditivement ou à des aspects plus circonstanciés. Au Centre, un psychologue s'emploie aussi à fournir l'aide et le support psychologique aux enfants et à leur entourage. Outre ces services, des parents, certains plus que d'autres, et à certains moments plus que d'autres, ont besoin de se retrouver, que se soit simplement dans la salle d'attente du Centre et surtout aux réunions de l'association des parents d'enfants handicapés auditivement.

Les familles d'accueil sont aussi choisies et suivies avec beaucoup de soin. Elles doivent s'impliquer dans l'éducation des jeunes enfants qu'elles reçoivent. C'est la deuxième famille de notre fille nous dira une mère dont l'enfant fréquente l'école depuis cinq ans. "Au milieu de l'été, il faudra aller les visiter, elle s'en ennuyera".

Dans l'ensemble, l'organisation matérielle est prévue avec beaucoup de soin, tels, ces repas du midi pris dans les familles voisinant l'école St-Albert.

Notre projet d'école demande beaucoup plus qu'une tolérance à la différence nous dira la directrice, il s'appuie sur un intérêt véritable. Ce dernier point constitue une merveilleuse toile de fond pour la croissance effec-

tive d'enfants.

Les deux enseignantes que nous avons rencontrées ont plusieurs fois insisté sur leur souci de se rapprocher du vécu de l'enfant et sur la nécessité de faciliter l'expression des sentiments par toutes sortes de façons y compris par l'instrumentation au plan du langage à cet égard. Cette préoccupation de ne pas "étouffer" les jeunes paraissait manifeste dans plusieurs exemples. Elles avaient conscience que les enfants avec lesquels(les)elles travaillent doivent être "forts affectivement". Elles savaient aussi l'importance de leur propre attitude de respect à l'égard de chacun de leurs élèves, handicapé(e) ou entendant(e).

Si les intervenantes que nous avons rencontrées avaient ainsi beaucoup à dire sur leur préoccupation en vue de faciliter le développement global des jeunes, nous avons bien senti que d'abord, l'attache, le coeur de la vie affective se situe ailleurs: dans la famille, auprès de la mère et du père. Entendant une mère décrire quelques faits de son quotidien, (le questionnement si fréquent de sa fille sur tant d'évènements et situations, ses constants "qu'est-ce que c'est?","qu'est-ce qu'il dit?" devant la télévision, etc.) L'entendant mentionner quelques choix familiaux et quelques aspects des rapports entre les membres de la famille, il nous paraîssait très clair, que tout ce quotidien simple, facile et difficile, est irremplaçable. Cette mère comprenait bien que sa fille puisse demander beaucoup de support et d'encouragements, mais elle savait aussi l'importance de ses exigences, et puis elle ajoutait " elle sait si bien s'y prendre pour nous faire plaisir".

Le développement social aussi commence bien tôt dans la famille, d'abord à l'intérieur de la fratrie, avec les visiteurs, et naturellement avec les autres enfants de l'entourage.

Cet aspect de l'interaction entre enfants constitue aussi un apprentissage graduel chez les enfants entendants et déficients auditifs de l'école Saint-Albert. Ceux qui entendent découvrent petit à petit comment les jeunes handicapés(es) de l'ouïe sont différents. Ces derniers entendent pas ou si peu, ils prennent tant de temps à faire leurs apprentissages en langage oral et écrit, mais ils comprennent souvent rapidement en mathématiques. Et puis et surtout ce sont des personnes. C'est petit à petit que les entendants apprennent à ne pas protéger, mais bien plutôt leur offrir leur collaboration et à s'amuser tout simplement avec leurs camarades déficients auditifs. Ces derniers aussi découvrent, nous disent leurs professeurs, le plaisir de ne pas avoir "du tout cuit" même à l'occasion de l'organisation d'un spectacle de marionnette. De part et d'autre, entendants(es) comme déficients(es) auditifs(ves), avec comme modèle l'attitude des professeurs, ont la possibilité de développer un profond respect à l'idée de la différence, celles des autres, et les siennes propres. Cet aspect était fondamental pour les professeurs et la directrice de l'école Saint-Albert-le-Grand. Après quatre ans que se vit ce projet collectif, il est facile d'imaginer quelques heurts. Toutefois, jetant un regard d'ensemble sur l'école, la directrice nous disait combien la socialisation semblait de part et d'autre se développer de mieux en mieux. "Les handicapés auditifs, on les voit de moins en moins". nous entendions, ils sont socialement de mieux en mieux intégrés.

Passage à l'école de quartier

Le passage éventuel à l'école de quartier varie aussi selon les enfants et les ressources de leur milieu respectif. De toute façon, il doit être soigneusement

préparé. L'adaptation risque de gruger passablement d'énergies et il importe que l'enfant y soit bien préparé(e). Dans la perspective des deux enseignantes que nous avons rencontrées, au départ, académiquement l'enfant doit être plus fort(e) que les autres compagnons et compagnes recevants(es). Déjà, à l'école Saint-Albert l'enfant doit avoir été familiarisé(e) avec ses futures méthodes d'apprentissage en mathématique, en lecture et en français. Lorsque les méthodes sont tellement différentes cette familiarisation est longue. Dans certains cas, il faudrait s'y prendre un an à l'avance nous disait l'enseignante de deuxième.

Du côté du Centre, on restera encore à la disposition de l'enfant et de l'école recevante. Ce support ne remplace pas les ressources même de l'école de quartier. L'enfant étant jugé(e) suffisamment prêt(e) à s'intégrer dans une classe régulière, cette intégration deviendra un profit de l'école recevante elle-même.

Déjà une mère que nous avons visitée avait établi des contacts avec la direction de l'école de quartier. En effet, si l'enfant continue à faire de tels progrès, elle pourra dans un an penser à continuer chez-elle son primaire. Cependant l'école et le Centre établissent eux aussi des contacts formels. Un professeur itinérant s'emploie uniquement à préparer les intégrations et à assurer le suivi. C'est là un service que l'on projette développer davantage.

ANALYSE ET CONSIDERATION D'ENSEMBLE

Dans les paragraphes suivants, nous nous arrêterons d'abord à quelques caractéristiques des quatre écoles visitées. Dans une seconde partie, nous ferons quelques réflexions issues de l'ensemble de notre travail.

A) Les quatre écoles visitées

Il est entendu que nous ne croyons pas, dans les descriptions antérieures, rendre en tout point justice à nos interlocuteurs(trices). Nous savons aussi que chaque enseignant(e) n'est pas nécessairement en tout point d'accord sur les options de sa propre école. Nous n'avons pas l'illusion de l'uniformité la plus complète. De plus, les incertitudes et le questionnement font naturellement partie de la croissance des institutions. Cependant, à chaque école que nous avons visitée, nous reconnaissions un projet éducatif très explicite et nous rencontrions des intervenants fortement engagés (es).

Le document I de la présente étude rappelle la nécessité, pour un enfant handicapé auditif, de compter sur une solide prise en charge à l'égard du développement du langage et de la communication, à l'égard des acquisitions scolaires et du développement cognitif et à l'égard du développement affectif et social.

Au plan de la communication, le modèle de la prise en charge varie considérablement d'une école à l'autre, et ce en fonction des ressources disponibles et des options de départ. D'une façon caricaturale, il y aurait comme un continuum où le leadership est assuré soit par l'enseignant(e) assisté(e) d'un rééducateur(trice), du professeur de communication totale (etc.), soit par l'enseignant(e) aidé(e) par l'orthophoniste ou soit par l'orthophoniste dont la continuité du travail est assurée

par l'intervention quotidienne du professeur de soutien, puis d'une façon plus large par l'enseignant(e) titulaire. Dans chacune de ces organisations, on insiste sur la collaboration des parents et surtout sur la continuité entre l'action des différents intervenants.

Pour ce qui est des acquisitions scolaires, elles reposent essentiellement sur les initiatives de l'enseignant(e). Toutefois, l'organisation de chacune des écoles varie considérablement en fonction des enfants et des orientations de base. Par ailleurs, sous un autre aspect, celui de la formation des intervenants, nous le savons tous, au Québec l'expérience constitue une source importante de préparation à l'enseignement aux enfants déficients auditifs. En plus, à chaque endroit il y a une démarche de questionnement, un intérêt à l'égard des différentes sources d'information. On organise des échanges et des sessions de formation, etc. Quelques professeurs ont aussi fait des stages à l'extérieur et suivi des cours en linguistique.

Du point de vue pédagogique, dans l'ensemble, les enseignantes avec lesquelles nous parlions étaient unanimes sur l'intérêt de baser les acquisitions sur des expériences vécues. Tout le savoir faire devait consister justement à amener l'enfant à "coller une signification" à ce vécu.

Par ailleurs, les apprentissages faits à l'école constituent une facette seulement de l'éveil cognitif. Les parents et les différents intervenants du développement du langage ont un rôle important. A cet égard, il nous a paru que les intervenants des écoles et du centre visités constituent une source importante d'information. Au contact de l'orthophoniste, de l'enseignant(e), la mère et le père apprennent à développer des attitudes ou à utiliser des procédés facilitants.

En fonction du développement personnel et social, les intervenants(es) avec lesquels(les) nous discutions se montraient soucieux(ses) des conditions affectives. Cependant, la prise en charge la plus solide venait naturellement des parents. Pour ce faire, ces derniers semblent compter énormément sur l'institution fréquentée par leur enfant. Encore là, nous comprenions que les intervenants(es) (travailleuse social, conseiller d'orientation, psychologue, orthophoniste, enseignant(e)) semblaient constituer très souvent la plus grande source d'information et de contact. C'est avec eux que la mère et le père apprennent graduellement à vivre avec leur enfant. S'il en est ainsi des parents naturels, on comprend aussi pourquoi la travailleuse sociale insiste pour avoir des contacts réguliers avec les familles d'accueil.

D'autre part, si tous les parents rencontrés ont parlé d'amis du voisinage, si, en bas âge, l'acquisition du langage oral est loin d'être un facteur essentiel dans la création de liens de préférence entre enfants, les différentes écoles visitées nous semblaient considérer différemment le handicapé auditif. Pour Joseph-Paquin par exemple l'appartenance et l'identification à son groupe de personnes handicapées auditivement nous semblaient fortement valorisées. D'autre part, pour le centre de l'ouïe et de la parole et l'école Saint-Albert-le-Grand, il nous a paru que l'appartenance des jeunes déficients auditifs est pratiquement le même que celle de tout enfant, même si certains jeunes déficients de l'ouïe peuvent établir à l'occasion des rapports d'amitié et même si on favorise la participation à l'association de parents. Nous comprenons que cette attitude différente est fonction de nombreux facteurs, dont la perspective d'intégration et les caractéristiques des clientèles respectives.

B) Considérations générales

Dans la présente étude, nous pointions des enfants qui se développaient particulièrement bien. La satisfaction des parents à l'égard de leur école - ou centre - semblait particulièrement grande. Sans doute, ces pères et mères avaient-ils trouvé réponse à leurs attentes et sans doute aussi étaient-ils heureux de pouvoir imaginer l'avenir avec une certaine confiance ou avec beaucoup d'espoirs. Ce lien étroit entre parents et institution nous rappelait aussi le rôle de ces dernières en matière d'information et en fonction des choix et des orientations fondamentales.

Nous avons aussi constaté tout au long de ce présent travail l'importance du rôle des différents intervenants. En contre partie, sans doute ces derniers doivent-ils compter sur de solides appuis au plan d'un savoir faire. Nous constations aussi combien le support dans l'organisation de leur propre école et l'appui de leur direction étaient importants.

Sous un tout autre aspect, la littérature que nous avons revue pour la présente étude portait sur les besoins et les ressources et rarement sur des recherches précises et de nature expérimentale sur l'un ou l'autre aspect de l'intervention auprès du jeune déficient auditif. Dans ces textes, une centaine, les auteurs proposaient leur propre vue à partir d'expériences et de sentiments personnels. On utilisait très peu la littérature scientifique en matière de psycholinguistique, de développement cognitif, etc. On semblait très peu tenir compte de ce qui est actuellement connu en matière de conditions d'apprentissage. Cette forme d'écrits que nous avons consultée est tout à fait essentielle; cependant, dans un domaine aussi complexe et où la responsabilité des intervenants(es) est telle, il nous paraît indispensable d'accorder une certaine place à la

rigueur et à ce qui est déjà connu. Les expériences vécues sont naturellement souces de réflexions, elles sont l'occasion de recherche sur les procédés d'intervention.

Les intervenants qui guident à ce point les parents, qui ont la responsabilité d'enfants et qui prennent en leur nom des décisions ne peuvent qu'être ouverts à ce qui est déjà connu. Tout n'est pas simple en ce domaine. Par exemple, si dans la population entendante, il existe une sorte de continuum à l'égard de l'aptitude verbale, si à l'extrémité de ce continuum on retrouve une faible proportion que l'on appelera dysphasique, il faut bien s'attendre à retrouver la même situation neurologique chez les personnes handicapées de l'ouïe. Ces différences individuelles nous permettent d'entrevoir l'importance de la possibilité d'utiliser un langage signé (en grande partie symbolique et de ce fait conceptuellement plus facile d'accès). Par contre, la plasticité étonnante du jeune enfant nous fera aussi comprendre qu'il n'est pas du tout utopique de tendre à développer un langage oral. Naturellement pour y arriver un ensemble de conditions doivront être rigoureusement et systématiquement mises en place.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE UTILISE

BESOINS COGNITIFS

A.- Besoin de connaissances

1.- Qu'est-ce que vous faites pour l'aider à recevoir de l'information?

- pour les événements quotidiens (comment l'informez-vous d'un changement dans l'heure d'arrivée de l'autobus scolaire?)
- pour la vie intellectuelle (l'apprentissage de l'heure? du nom des couleurs?)

(pour les plus âgés) - comment va-t-il chercher son information?

B.- Besoin de développement cognitif

2.- Comment arrivez-vous à encourager sa curiosité?

3.- Aimez-vous cela lorsqu'il pose des questions sur le fonctionnement ou sur la nature des objets?

4.- Vous arrive-t-il de lui raconter des histoires, de regarder des livres avec lui?

5.- Prenez-vous le temps d'écouter ses histoires, ses rêves?

- Aux plus âgés: Valorisez-vous ses temps de lecture?

6.- L'incitez-vous à trouver des réponses nouvelles en réponse à des questions?

7.- Valorisez-vous la façon bien personnelle qu'il (elle) a de s'en sortir dans certaines situations?

8.- L'amenez-vous à juger ses réalisations? A poser des jugements sur les événements qui l'entourent?

C.- Besoin de développer des capacités spécifiques

9.- L'aidez-vous à se développer des façons de travailler d'une manière indépendante?

10.- L'incitez-vous à la ténacité dans ce qu'il entreprend?

- pensez-vous que sa capacité d'être tenace va lui servir?

11.- Favorisez-vous le fait qu'il donne son idée sur le déroulement ou sur la cause d'un événement?

Aux plus jeunes:

12.- Encouragez-vous les jeux de dessin et de construction (jeux de blocs)?

13.- Arrivez-vous à l'encourager à parler sur ce qu'il observe chez des gens et sur ce qu'il voit autour de lui?

D.- Besoins au plan académique

14.- Comment vous y prenez-vous pour individualiser votre enseignement?

15.- Dans votre vécu quotidien dans la classe, vous arrive-t-il d'élaborer des objectifs d'apprentissages individuels à court terme? Comment vérifiez-vous ces objectifs?

16.- Avez-vous la possibilité de parler de vos agirs pédagogiques ou de les analyser par rapport à chaque enfant?

17.- Utilisez-vous des grilles d'étape d'apprentissage et faites-vous les évaluations correspondantes:

- à l'égard du décodage des sons écrits? des mots et des phrases écrits? des textes?
- à l'égard de la compréhension de ce qui est lu?
- à l'égard de l'orthographe (copie, dictée, écriture spontanée)?
- à l'égard de la calligraphie?
- à l'égard de l'usage de l'écrit (composition)?
- au plan de: 1) la numération?
  2) l'addition, la soustraction, la multiplication, la division?

18.- Quel temps dans la semaine vous reste-il pour d'autres matières?

19.- Comment utilisez-vous ses forces pour lui faire faire certains apprentissages?

BESOINS COGNITIFS-AFFECTIFS

A.- Besoin d'utiliser son monde expérientiel

20.- Vous arrive-t-il d'utiliser la réalité dans laquelle il vit ou son vécu intérieur pour permettre des apprentissages?

B.- Besoin d'aller vers les objets de connaissance

21.- A-t-il une bonne chance d'exprimer, de satisfaire sa curiosité sur les objets qu'il veut connaître?

C.- Besoin de créativité

22.- Vous étonne-t-il parfois par ses productions?

23.- Le croyez-vous capable d'ingénuosité technique?

24.- Pensez-vous qu'il a besoin d'être créateur?

BESOINS SOCIO-AFFECTIFS

A.- Besoin d'appartenir et de s'appartenir

25.- Est-ce que les autres l'aiment facilement?

26.- Envers qui va-t-il plus facilement?

27.- Est-ce que ça se voit quand il aime quelqu'un? quelque chose?

28.- Par quel(s) côté(s) est-il surtout attachant?

29.- Est-ce qu'il prend sa place dans la famille?

B.- Besoin d'estime de soi

30.- Vous sentez-vous à l'aise de lui dire ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas chez-lui?

31.- Avez-vous conscience qu'on lui mentionne plus ses mauvais côtés que ses bons côtés?

32.- Lui reconnaissez-vous le droit de se tromper?

- est-ce que les autres sont impatients avec lui lorsqu'il se trompe?

C.- Besoin de connaissance de soi

33.- Pour vous, c'est quoi sa différence d'avec les autres? Trouvez-vous important d'en jaser avec lui?

34.- Comment, lui, se voit-il différent des autres? L'exprime-t-il (sous différentes formes)?

D.- Besoin d'autonomie

35.- Pensez-vous que vous avez encore à le protéger beaucoup?

36.- Le laissez-vous libre de participer au même titre que les autres à différentes activités?

E.- Besoin de développer un sentiment de compétence

37.- Est-ce qu'il y a des jeux, des sports ou des activités dans lesquels il est bon?

pour les plus vieux:

38.- Est-ce qu'il a de l'aide pour s'orienter dans un choix de travail?

39.- Est-ce qu'il a toute l'information qu'il veut?

40.- Est-ce qu'il est dans le bon programme d'études?

pour tous:

41.- Est-ce qu'il y a plusieurs activités de loisirs qui s'offrent à lui?

42.- Est-ce qu'il s'engage plutôt dans des activités où il peut réussir?

43.- Est-ce qu'il y a des personnes avec qui il est capable d'être pas mal spontané?

44.- L'encouragez-vous à continuer de s'impliquer dans des tâches ou dans des situations qu'il trouve ardues?

45.- L'encouragez-vous à se trouver des activités de loisir (ou sociales) où il peut s'exprimer librement, "se défouler"?

F.- Besoin d'établir des contacts et relations

46.- Est-ce que les membres de sa famille ont le sentiment d'être proche de lui?

47.- Qui sont ses amis?

Note, dépendant de la réponse:

- a-t-il des amis entendants?
- a-t-il des amis non-entendants?

48.- Quels sont les adultes proches de lui (dans la famille comme ailleurs)?

49.- Est-ce que ses amis sont assez compréhensifs?

50.- Est-ce que ses professeurs sont assez compréhensifs?

G.- Besoin d'interdépendance

51.- L'encouragez-vous, le stimulez-vous à apporter ce qu'il peut apporter aux autres?

52.- L'encouragez-vous à accepter l'aide des autres?

53.- Le supportez-vous dans ses tentatives d'influencer autrui?

H.- Besoin de partage

54.- Lui donnez-vous la possibilité de prendre part à des décisions? de partager des responsabilités?

55.- Est-ce important pour vous qu'il ait ses choses bien à lui? qu'il invite les autres à partager ses objets, son monde?

56.- Avec qui peut-il parler de ses expériences?

57.- L'incitez-vous à dire ses idées, à discuter? Avez-vous connaissance de d'autres personne qui le font aussi?

I.- Besoin de transparence

58.- Reçoit-il de l'encouragement à se laisser connaître? à s'exprimer?

59.- Est-ce que la manière dont les autres réagissent à lui l'encourage à se laisser connaître?

J.- Besoin d'être compris d'autrui

60.- Est-ce qu'il y a des gens dans son entourage qui sont plus aptes à le comprendre?

K.- Besoin d'être informé(e) sur les entendants et besoin de donner des informations sur son handicap auditif

61.- Lui expliquez-vous (où quelqu'un d'autre le fait-il) comment un entendant de son âge est différent de lui?

62.- Quels sont les moyens qui sont pris pour informer les entendants sur les handicapés auditifs?

L.- Besoin de développer des valeurs au plan de sa personne et au plan social

63.- Croyez-vous qu'il est important:

- qu'il se respecte?
- qu'il développe son langage?

- qu'il développe ses capacités d'apprendre?
- qu'il développe sa personne?
- qu'il s'exprime?
- qu'il devienne autonome: au plan physique?
  au plan cognitif?
  au plan affectif?
- qu'il développe une compétence au travail?
- qu'il développe un sentiment d'identité personnelle?
- qu'il développe sa capacité de présence au monde?
- qu'il croit en son potentiel sexuel?
- qu'il croit que l'intimité c'est aussi pour lui?
- qu'il croit en l'importance de développer ce qu'il y a d'unique en lui?

64.- Est-il important qu'il ait la certitude de la valeur de sa contribution sociale?

BESOINS DE COMMUNICATION

A.- Besoin de se donner des outils d'expression

65.- Comment arrivez-vous à aider, à encourager l'enfant

- dans son expression orale?
- dans son expression gestuelle?
- du point de vue des autres formes d'expression (artistique, sportive,...)
- connaissez-vous d'autres personnes qui l'aident?

66.- Est-ce que c'est beau pour vous un enfant qui s'exprime beaucoup par son corps?

67.- Avez-vous l'impression que ses besoins de communication sont satisfaits?

B.- Besoin de développer des habiletés de réception

68.- Quand il ne comprend pas ce qui lui est dit, qu'est ce que vous faites?

69.- Avez-vous le temps d'être attentif pour vérifier s'il comprend ce que vous lui dites?

70.- Croyez-vous qu'il y a quelque chose à faire pour améliorer sa compréhension?

71.- Comment vous y prenez-vous pour essayer d'améliorer sa compréhension?

72.- Connaissez-vous quelqu'un qui peut l'aider?

Note: Attention à qui cette dernière question est posée

73.- Portez-vous intérêt lorsqu'il relève des comportements chez les gens qui contredisent leurs paroles?

74.- Le laissez-vous relever vos mimiques?

75.- Sentez-vous qu'il devine vos sentiments?

C.- Besoin de recevoir et de donner du feedback

76.- Est-ce possible de vérifier s'il a compris ce que vous lui dites?

77.- C'est quoi vos trucs pour vérifier s'il a compris?

78.- Lui, est-ce qu'il accepte de vérifier s'il a compris ce qui lui est dit? Comment s'y prend-il?

79.- Comment encouragez-vous qu'il fasse ce genre de vérification?

80.- Faites-vous des commentaires sur la clarté de ce qu'il dit?

D.- Besoin de développer son langage

81.- En êtes-vous arrivé(e) à découvrir des façons de l'aider à mieux prononcer les sons du langage?

82.- Comment arrivez-vous à l'aider à parler avec des phrases bien faites tout en étant naturelles?

83.- Comment apprend-il le vocabulaire concret? le vocabulaire abstrait?

84.- Reçoit-il de l'aide aux plans 1) de la prononciation? 2) de l'élaboration du langage?

E.- Besoin d'amplification

85.- Est-ce que son appareil est adéquat?

- qu'est-ce qui vous fait dire que l'appareil est adéquat? inadéquat?

86.- Est-ce que l'enfant est à l'aise avec son appareil?

87.- Y-a-t-il d'autres aides techniques qui favorisent l'entendement?

- quelle utilisation en est faite?

88.- Qui entretien l'appareil?

89.- Avez-vous l'information suffisante sur l'entretien de l'appareil?

90.- Que se passe-t-il quand l'appareil brise?

91.- Que se passe-t-il quand les piles doivent être changées?

F.- Besoin d'assumer son handicap

92.- Vu tous les efforts à fournir, cet enfant a-t-il appris à se donner des temps de repos? (Demande-t-il d'arrêter, exprime-t-il sa fatigue?)

- est-il facile pour vous de vivre avec ses rythmes? ses capacités?

93.- Est-ce important pour vous que votre enfant en arrive à une indépendance physique?

- votre réaction au fait, par exemple, que votre enfant fasse des achats au magasin par lui-même?
- comment en êtes-vous arrivé pour que l'enfant puisse se débrouiller dans une situation imprévue qui se présente?
- quelle est votre réaction à l'égard de la bicyclette?

pour les plus âgés:

- est-ce important qu'il puisse en arriver à assumer seul la vie en appartement?
- est-ce important qu'il puisse en arriver à gagner sa vie?

94.- A-t-il eu jusqu'à maintenant des possibilités de s'entraîner à la lecture labiale? au lan-

gage gestuel? à l'utilisation de ses restes auditifs?

95.- Est-ce qu'il se déplace en classe pour voir celui qui parle?

96.- Les personnes qui lui parlent font-elles l'effort de se placer à la lumière pour que l'ombre n'interfère pas et que leurs lèvres soient bien dégagées?

97.- Est-il possible pour le professeur d'éviter de parler le dos tourné au tableau ou de profil?

BESOIN DE STIMULATION

A.- Besoin de se servir de tous ses sens

98.- Est-ce qu'il se fait du travail sur ses restes auditifs?

99.- Est-ce qu'il y a (eu) un entraînement systématique à la réception des sons et de la parole?

100.- Quelles sont les stimulations auditives qu'il reçoit pendant une journée?

101.- Quels apprentissages facilitez-vous par la vision?

102.- L'encouragez-vous à aller chercher de l'information avec ses yeux? à observer?

103.- L'encouragez-vous à se servir de ses autres sens (odorat, toucher, goût) pour connaître des choses?

104.- Vous est-il facile de tenir compte s'il est attentif visuellement dans une situation d'apprentissage?

105.- A-t-il besoin d'être encouragé à être attentif? Comment vous y prenez-vous?

B.- Besoin de vivre des expériences nombreuses et variées

106.- Valorisez-vous qu'il apprenne à partir de toutes sortes d'objets de son environnement (familial, scolaire, local)?

107.- Est-ce qu'il vous arrive souvent de profiter de situations concrètes pour lui permettre de faire des apprentissages?

108.- Est-ce qu'il a des échanges fréquents avec:

- les différents membres de sa famille?
- ses pairs (non-entendants)?
- ses pairs (entendants)?
- ses professeurs?
- des spécialistes en éducation de l'handicapé auditif?

BESOIN D'EVALUATION

A.- Au plan audiologique

109.- A quel âge le diagnostic a-t-il été posé?

110.- A quel âge a-t-il eu son premier appareil?

111.- Histoire de son appareillage individuel?

112.- A quand remonte sa dernière évaluation audiologique?

113.- Quelles informations ont été obtenues des évaluations audiologiques?

B.- Au plan psychologique

114.- Est-ce qu'il a déjà eu une évaluation psychologique?

115.- Quelles informations avez-vous obtenues alors?

C.- Au plan du langage

116.- Avez-vous le tableau de sa performance au niveau de l'acquisition des sons? du point de vue de la parole? du langage oral? du langage gestuel (épellation digitale, signes globaux)?

117.- Est-ce possible de tenir compte d'aspects comme le rythme, l'intonation, le débit?

D.- Au plan de vision

118.- A quand remonte son dernier examen de la vision?

119.- Quelles informations en avez-vous tirées?

BESOINS DE SUPPORT

A.- Besoin d'être préparé(e) en vue de l'intégration

120.- Au plan pédagogique: Travaillez-vous dans la perspective qu'un jour l'enfant sera intégré?

121.- Au plan émotionnel: Quelle sorte de préparation y-a-t-il (eu) en vue de faciliter son adaptation?

122.- Comme professeur-recevant, comment avez-vous été informé(e) de la possibilité d'avoir un enfant handicapé auditif dans votre classe? Est-ce que ce fut difficile de dire "oui" à une telle possibilité?

123.- Comment avez-vous été aidé à vous préparer, à vous informer sur l'handicapé auditif?

124.- Comment est-ce que les étudiants-recevants ont été préparés à recevoir un enfant handicapé auditif parmi eux?

125.- Est-ce qu'il y a d'autres enfants qui ont des besoins spéciaux dans cette classe?

126.- Qu'est-ce que l'enfant a dit quand on lui a parlé de s'intégrer? Ce qu'il en dit maintenant?

B.- Besoin de support pour la classe recevante

127.- Quelle(s) forme(s) d'aide auriez-vous besoin pour bien accomplir votre travail pédagogique auprès de cet enfant?

Support possible:
- travail de personnes spécialisées dans la classe
- para-professionnels: volontaires, stagiaires, parents
- "preneurs de notes"
- interprète
- enseignement du langage gestuel aux entendants

C.- Besoin de support pour l'école recevante

128.- Quelle(s) formes(s) d'aide, au niveau de l'école, auriez-vous besoin pour accomplir votre

travail auprès de cet enfant?

Support possible:
- spécialiste en langage
- personne-ressource
- tuteur
- coordonnateur

D.- Besoin de support à la famille

129.- Voir feuille annexe

E.- Besoin de support à l'enfant

130.- Autres formes de support que pourrait recevoir l'enfant?

APPENDICE B

PROCEDURES D'ENTREVUES

Les gens contactés le furent sur la base de leurs fonctions respectives auprès des enfants handicapés auditifs choisis. Ils étaient: professeurs, administrateurs, parents, orthophonistes, rééducateurs, et autres professionnels.

La personne interviewée savait que d'autres étaient également rencontrée relativement au même enfant, au même groupe d'enfants.

La personne interviewée choisissait les besoins sur lesquels il/elle désirait ou se sentait capable de parler (à l'aide de petites cartes descriptives des besoins de la personne handicapée auditivement).

Toutes les rencontres furent enregistrées, après avoir demandé l'accord de la personne interviewée. La feuille de cueillette des données était remplie par l'interviewer. Cette feuille servit de guide de repérage des données recueillies sur cassettes.

L'usage du questionnaire se fit selon les modalités suivantes:

* toutes les questions n'étaient pas nécessairement posées à tout le monde;
* plusieurs questions prenaient une forme particulière tout dépendant de la fonction de la personne interviewée;

Les entrevues durèrent environ deux heures chacune; le rythme de questionnement était rapide, sans vouloir précipiter...

Le travail de l'interviewer était intense (plusieurs entrevues se déroulèrent à deux interviewers).

APPENDICE C

CALENDRIER DE TRAVAIL

C'est pendant les mois de novembre et de décembre que la recherche a démarré. l'équipe a été constituée et les thèmes de travail ont été clairement identifiés.

Les mois de janvier et février ont servi à l'élaboration du cadre conceptuel, à l'identification des besoins de la personne handicapée de l'ouïe et des ressources et services potentiels.

En mars-avril, il y eut la construction de l'instrument de travail: le questionnaire.

Avril, mai, juin furent consacrés à la rencontre des intervenants des quatres écoles choisies.

Juillet et août furent occupés à la rédaction finale.